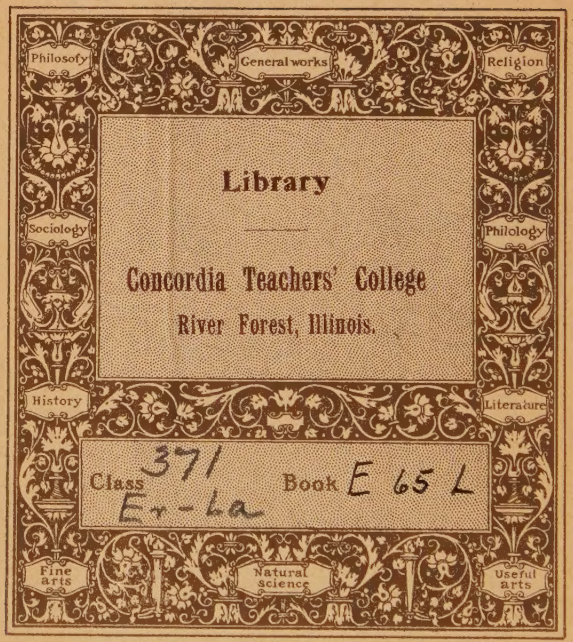
Otto Ernst.

Laßt uns unsern Kindern leben


Philosofy
General works
Religion
Library
Sociology
Philology
Concordia Teachers' College
River Forest, Illinois.
History
Literature
Class 371 Ev-La
Book E 65 L
Fine arts
Natural science
Useful arts

F 5352

CONCORDIA UNIVERSITY
PT2638.M5L3 C001 V
LASST UNS UNSERN KINDERN LEBEN 1
3 4211 000085009

Laßt uns unsern Kindern leben!

Von **Otto Ernst** erschienen im gleichen Verlage:

Asmus Sempers Jugendland, Roman, 80. Tausend, geb. 4.50 M.
Semper der Jüngling, Roman, 55. Tausend, geb. 5 M.
Appelschnut, reich illustriert, 25. Tausend, geb. 6 M.
Vom geruhigen Leben, humor. Plaudereien, 28. Tausend, geb. 3.50 M.
Ein frohes Farbenspiel, humor. Plaudereien, 26. Tausend, geb. 3.50 M.
Vom grüngoldnen Baum, humoristische Plaudereien, 27. Tausend, geb. 3.50 M.
Kartäusergeschichten, Novellen, 7. Tausend, geb. 3.50 M.
Besiegte Sieger, Novellen, 6. Tausend, geb. 4 M.
Der süße Willy, Satire, 22. Tausend, kart. 1 M.
Gedichte, 4. Aufl., geb. 3.50 M.
Stimmen des Mittags, neue Dichtungen, 3. Aufl., geb. 3.50 M.
Siebzig Gedichte, Auswahl, 25. Tausend, kart. 1 M.
Die größte Sünde, Drama, 8. Tausend, geb. 3 M.
Jugend von heute, Lustspiel, 12. Tausend, geb. 3 M.
Flachsmann als Erzieher, Lustspiel, 29. Tausend, geb. 3 M.
Die Gerechtigkeit (Revolverjournalisten), Lustspiel, 6. Tausend, geb. 3 M.
Bannermann, Schauspiel, 3. Tausend, geb. 3 M.
Ortrun und Ilsebill, Märchenkomödie, 3. Tausend, geb. 3.50 M.
Tartüff der Patriot, satirisches Lustspiel, geb. 3 M.
Blühender Lorbeer, Plaudereien u. Andachten, 10. Tausend, geb. 4 M.
Die Liebe höret nimmer auf. Eine Tragikomödie aus der Bohème, geb. 3 M.

Im Verlag M. Glogau jr., Hamburg:

Hamborger Schippergeschichten, Plattdeutsch nach Drachmann, 8. Tausend, geb. 1.50 M.

Jugendschriften von Otto Ernst:

Im Verlag Etzold & Co., München:

Im Wunderwald, illustriert von A. Heyer, geb. 4. M.

Im Verlag G. W. Dietrich, München:

Hinaus ins Freie, illustr. von K. Mühlmeister, 4. Tausend, geb. 2 M.

Im Verlag Jos. Scholz, Mainz:

Der Kinder Schlaraffenland, illustr. von H. Schrödter, 8. Tausend, geb. 3 M.

Im Verlag Ullstein & Co.:

Gulliver in Liliput. Nach J. Swift neu erzählt. Illustr. von R. Koch-Gotha, geb. 1 M.

Union Deutsche Verlagsgesellschaft, Stuttgart:

Daniel Defoes Robinson Crusoe, der deutschen Jugend neu erzählt. Mit zahlreichen Bildern von L. Berwald, geb. 3 M.

Laßt uns unsern Kindern leben.

Ein Buch für Eltern und Erzieher

von

Otto Ernst, pseud.

1. bis 10. Tausend

Verlag L. Staackmann Leipzig 1912.

Library
Concordia Teachers College
RIVER FOREST, ILL.

Alle Rechte vorbehalten
Copyright 1911 by L. Staackmann

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig

14525 34128

Pdf 2638. M523

Laßt uns unsern Kindern leben!

In einem modernen Roman wird uns von einem Knaben erzählt, der — ich glaube mit elf Jahren — einer Erziehungsanstalt in Thüringen übergeben wird. Die Eltern stehen mit dem Leiter der Anstalt auf bestem Fuße; dieser empfängt den Knaben sehr gern; der Knabe findet schon im ersten Augenblick Gefallen an der neuen Umgebung, und man vernimmt im ganzen Roman über das Institut und seine Leitung nicht das leiseste Wort des Tadels. Eines Tages aber, nachdem er eine ziemlich lange Zeit in der Anstalt zugebracht hat, erscheint der Junge plötzlich bei seinen Eltern mit den Worten: „Ich hielt's nicht mehr aus!" Und die Eltern fragen nicht: Warum hieltst du's nicht mehr aus? auch die Verfasserin erzählt uns nicht, warum der Junge entlief; aber der Vater erklärt diesen denkwürdigen Tag zum Feiertage, und Eltern und Kind gehen kreuzfidel aufs Amusement.

Der freundliche Leser dieses Buches wird bald herausfinden, daß ich das Titelwort nicht so auffasse wie diese Eltern. „Laßt uns unsern Kindern leben!" das will sagen: Gebt eure Kinder nicht von euch, wenn es nicht unbedingt sein muß; nicht will es sagen: Macht aus euren Kindern Götzen, die euch als nicht in Betracht kommende Quantitäten behandeln. Es will sagen: Gebt nicht nur Geld und Zeit und „Interesse" und „Sorgfalt" und „Gewissenhaftigkeit", nein, gebt ein gewaltiges, echtes

Stück Leben voll Liebe, gebt meinethalben die größere und bessere Hälfte eures Lebens an eure Kinder hin — nicht will es sagen: Geht unter, verschwindet in euren Kindern; ihr seid nur da, um von ihnen verzehrt zu werden, obschon ich natürlich weiß, daß auch einmal das Opfer eines ganzen Lebens zur Pflicht werden kann und ein rechtes Elternpaar dann vor solchem Opfer nicht zurückschrecken wird. Auch Eltern haben ein Recht und nicht nur ein Recht, sondern die Pflicht, an sich und für sich etwas zu sein, schon um deswillen, weil ihre Selbsterziehung niemals aufhören soll. Auch von der Erziehung Erwachsener ist in diesem Buche die Rede.

Schon früher habe ich in zwei Büchern über pädagogische Dinge geredet; da aber diese Bücher durch die Entwicklung der Dinge oder meine eigene Entwicklung zum guten Teil überholt sind, so laß' ich sie nicht wieder drucken. Was mir daraus des Aufhebens wert schien, hab ich in dieses Buch herübergenommen, und das wird man mir hoffentlich nicht verübeln.

Vieles aus diesem Buche ist für den Zweck des mündlichen Vortrags geschrieben worden, und ich habe es stehen lassen, wie es stand, weil ich es für keinen Fehler halte, wenn ein Buch auch für das Ohr geschrieben ist.

Und aus einem Vergnügen an harmlosem Schabernack habe ich einigen Aufsätzen das Jahr der Entstehung hinzugefügt. Es kommt nämlich öfters vor, daß ich Leuten begegne, die meine Pferde reiten, nachdem sie ihnen vorher Schwanz und Mähne gestutzt haben.

Otto Ernst.

Inhalt.

	Seite
Des Kindes Freiheit und Freude	9
Elternrecht in der Schule	40
Zur Renaissance der Pädagogik	61
Von der sexuellen Aufklärung	72
Als ich ein Junge war	80
Was ich von Goethe gelernt habe	89
Was unsere Jugend zu lesen verlangt	92
Vom mündlichen Vortrag	98
Die Kunst und die Massen	111
Die Lyrik in der Schule	118
Die Feinde der künstlerischen Erziehung	154
Die schlimmste Varietät der gerechten Kammacher	180
Kinder im Theater	204
Wie ich mir volkstümliche Einführungen in dramatische Aufführungen denke	212
Der Deutsche und seine Dichter	218

Des Kindes Freiheit und Freude.

Ich muß, scheinbar anspruchsvoll, mit einer persönlichen Rechtfertigung beginnen. Als in den 80er Jahren die sogenannte „moderne Literaturbewegung" einsetzte, da trat ich für diese Bewegung in Wort und Schrift viele Jahre lang so lebhaft und energisch ein, wie ich es vermochte. Und als ich immer deutlicher bemerken mußte, daß diese erfreuliche Erscheinung durch hohlköpfige Übertreibungen, pfäffische Unduldsamkeit und impotenten Dünkel bis zur Unkenntlichkeit entstellt wurde, da geißelte ich in meiner Weltanschauungskomödie „Jugend von heute" auch die Verunstalter unserer jungen Literatur. Natürlich war ich nun für alle, die sich getroffen fühlten, ein Reaktionär, ein Abtrünniger, ja, man schaudere, ein „Verräter". Diese Erfahrungen sollen mich nicht im geringsten hindern, mich heute und vielleicht noch oft in meinem Leben einem ähnlichen Verdachte und ähnlichen Injurien auszusetzen und scheinbar — ich sage scheinbar — gegen die Freiheit des Kindes zu sprechen. Denn heutigentages kann man der Wiedergeburt der Pädagogik nicht besser dienen, als wenn man zunächst jene lieben Leutchen abschüttelt, die bei allen solchen Fragen unverantwortlich mitreden und immer die

extremsten Forderungen erheben, weil sie über eine extreme Unkenntnis der realen Verhältnisse und Möglichkeiten verfügen.

Es ist das unvermeidliche Schicksal neuer und guter Gedanken, daß sie bornierte und fanatische Anhänger finden, die sie bis zum Unsinn übertreiben, es ist die Tragik großer Ideen, daß sie in den kleinen Köpfen klein werden müssen. Was das klaräugige, überschauende Genie im Zusammenhange mit dem Weltganzen gedacht hat, das denkt der beschränkte Kopf losgerissen von allen Zusammenhängen und Bedingungen, und in wenigen Wochen, ja Tagen, schwillt ihm der neue Gedanke zu dem Einen und Einzigen an, das die ganze Welt ausfüllt und neben dem nichts anderes mehr Berechtigung hat. Das sind die Köpfe, die, wenn sie Wagner bewundern — vermeintlich bewundern! — es für unvermeidlich halten, auf Mozart zu schimpfen.

Nun mag es nicht ganz unrichtig sein, daß alles Neue erst überschätzt werden müsse, um danach richtig geschätzt zu werden; aber viel richtiger ist jedenfalls, daß mancher große Gedanke nicht rechtzeitig zur Ausführung gelangt, weil er durch seine Pfaffen diskreditiert wird. Das gilt u. a. in hohem Grade von der Frauenbewegung.

Und so hat sich denn auch der große und herrliche Gedanke einer Renaissance der Pädagogik durch Befreiung der Kindesseele von einem enggeistigen und engherzigen Zwange in gewissen Köpfen zu einem vollständigen pädagogischen Anarchismus ausgewachsen. Man tut nachgerade so, als wäre jeder Eingriff in die kindliche Freiheit, auch der notwendigste und vernünftigste, ein Ausfluß bornierter Herrschsucht und ein Verbrechen am Allerheiligsten; man sieht das Kind nur noch auf einem Gottesthrone und mißt den Erwachsenen nur noch die Berechtigung zu, ihm ohne

Unterbrechung Gold, Weihrauch und Myrrhen darzubringen. Ich halte Ideale, auch die unerreichbaren Ideale, nicht nur für notwendig und schön, sondern bin auch der Meinung, daß wir sie bei all unserem Tun vor Augen und im Herzen haben sollen, daß sie all unser Streben durchwärmen müssen wie die Sonne den Acker. Ich halte auch ein Zusammenleben der Menschen ohne allen Zwang für einen schönen Gedanken und des Schweißes der Edlen wert; alles Kulturstreben ist auch ein Streben nach Verminderung des Zwanges. Aber ich kann auf den Tod die Leute nicht leiden, die immer mit zwei Schritten beim letzten Ideal sind und so tun, als wenn die Menschen in drei Tagen das Paradies fertig haben könnten, wenn sie nur wollten. Ich habe von Anarchisten auf die Frage, wie sie sich unter den Menschen der nächsten Jahrtausende ein Leben ohne Zwang dächten, niemals andere als törichte oder ausweichende Antworten bekommen, und selbst ein so feiner und gebildeter Kopf wie der Fürst Krapotkin wird einfach kindlich, wenn er seine anarchistischen Theorien vertritt. Ganz dasselbe gilt von den Erziehungsanarchisten. Ob das Kind auch dann nicht „gezwungen" werden soll, wenn es die Hand gegen seine Mutter erhebt, und ob es nicht richtiger wäre, es schon etwas eher zu „zwingen", und wo die Grenze sei, an der der Zwang beginnen dürfe, darauf haben mir die Erziehungsanarchisten entweder gar nicht oder sehr allgemein geantwortet. „Ungehinderte Entwicklung der Individualität" ist doch auch nur eine üble Phrase und ein höchst gefährliches Prinzip, wenn die betreffende Individualität zur Verlumpung neigt.

Ich habe zu Hause ein Kind, das nun schon wiederholt den merkwürdigen Ausspruch getan hat: „Ich möchte nie größer werden; ich möchte immer so weiter leben." Während sonst die Kinder durchaus erwachsen

sein wollen und auch unter günstigen Verhältnissen hinter dem Gegenwärtigen noch ein viel schöneres Zukünftiges erwarten, sagt sich dieses Kind: Ein schöneres Leben, als ich es habe, kann es nicht geben. Und es dürfte darin auch recht haben; es verlebt, wie gleicherweise seine Geschwister, eine so ungetrübte Jugend, wie sie auf Erden möglich ist, und ich darf bekennen, daß ich eine größere Seelenheiterkeit als bei meinen Kindern noch nirgend beobachtet habe. Der geneigte Leser darf aber versichert sein, daß diese Kinder zur Erfüllung ihrer Pflichten, auch der Schule gegenüber, ernstlich angehalten werden, selbst dann, wenn diese Pflichten einmal ein wenig hart sind; daß sie für Nichterfüllung ihrer Pflichten erforderlichenfalles deutlich „gerüffelt" werden, ja, daß im fernen Hintergrunde hinter den Wünschen der Eltern wie hinter jedem Staats- und Naturgesetz für den äußersten Notfall die physische Gewalt steht, kurz, daß diese Kinder — schauderhaft zu denken — schon wiederholt „gezwungen" worden sind, das zu tun, was sie lieber nicht tun wollten. Nachdem ich so gezeigt habe, wie ich mir die Freiheit des Kindes *nicht* denke, will ich darzustellen versuchen, was ich mir darunter vorstelle, und will gleich bemerken, daß ich die Vergewaltigung des Kindes in der gegenwärtigen Erziehung für erschreckend und betrübend groß halte.

Die fundamentale Ursache dieser Vergewaltigung liegt vielleicht darin, daß wir die Gewalt der Erziehung überhaupt überschätzen. Was mit Krallen geboren wurde, läßt sich nicht durch Erziehung in ein sanftes Huftier verwandeln; diese simple Weisheit wird nur von wenigen begriffen. Aus einem geborenen Egoisten macht man in *einem* Leben keinen Altruisten, aus einem Eigensinnigen keinen Nachgiebigen, aus einem Zornmütigen keinen Sanftmütigen, in *einem* Leben nicht! Meine Frau und

ich haben uns, das darf ich wohl sagen, um die Erziehung unserer Kinder redlich bemüht; aber ich möchte nicht behaupten, daß es uns gelungen wäre, den Charakter unserer Kinder in irgendeinem Grundzuge zu verändern. Wenn die Früchte der Erziehung so schnell reiften, müßte die Welt schon längst voller Tugendhelden sein. Damit will ich jedoch nichts weniger behaupten, als daß alle Erziehung zwecklos wäre; gegen diesen Pessimismus spricht schon die simple Tatsache, daß bei Abwesenheit der Erziehung eine schnelle Verschlimmerung aller üblen Eigenschaften des Kindes einzutreten pflegt. Was man erreichen kann, ist nach meiner Meinung dies: daß der Zögling seine schlechten Triebe und Begierden bis zu einem gewissen Grade beherrschen lernt, daß er ihre Häßlichkeit erkennt und fühlt und daß er durch eine gewisse Erfahrung an den Glückszustand glauben lernt, der ein reines Wollen und Handeln begleitet. Das ist nicht viel; aber es ist immerhin etwas. Ich bin Anhänger der Entwicklungslehre, und die Entwicklungslehre rechnet mit Äonen. Und so bin ich überzeugt, daß es eine Vererbung erworbener Eigenschaften gibt, daß also die bescheidenen Erziehungsresultate eines Lebens sich von Generation zu Generation potenzieren können und eine fortschreitende Veredlung des Menschengeschlechtes möglich ist. Man muß nur, wie ich auf Grund meiner Weltanschauung, viele, viele tausend Jahre Geduld haben. Man muß nicht den kleinlichen Optimismus haben, daß in einem Menschenalter und in jedem Einzeldasein das Gute siege, sondern den kosmischen Optimismus, daß alle Entwicklung sich in der Richtung auf ein Vollkommneres bewegt.

Der Erziehungsfanatiker nun, der in zwanzig Jahren aus einem furchtsamen Knaben einen Achill machen will, wird nur zu geneigt sein, seinen Zög-

ling mit Gewalt zu packen, und wird so das Wenige, was er erreichen könnte, vollends vereiteln. Was dem Menschen und Kinde gewaltsam aufgenötigt wird, schlägt nicht Wurzel, erweckt aber Widerwillen und Widerstand. Darum ist es schlimm, wenn die Regierungen zu viel regieren und die Erzieher zu viel erziehen. Es ist eine alte Beobachtung, daß fromme Fanatiker ungläubige Kinder und Fanatiker des Unglaubens gläubige Kinder haben. Der gute Hirt des Psalmisten ist das wahre Vorbild eines Erziehers. „Er weidet mich auf einer grünen Aue und führet mich zu frischem Wasser." Das ist es. Weidet die Kinder auf grüner Au und führt sie zu frischem Wasser, und im übrigen überlaßt ihr Gedeihen dem Walten der Natur, die, wie sie noch immer der größte Arzt, so auch der größte Erzieher ist. Laßt den Kindern jede Freiheit, die möglich ist, und sie werden darauf antworten mit jener Freudigkeit, die die Mutter aller Tugenden ist. Die Rousseauschen Sätze, daß alles gut sei, wie es aus den Händen des Schöpfers hervorgehe, und alles entarte unter den Händen des Menschen, und daß erziehen nichts anderes bedeute als „verhindern, daß etwas geschieht", diese Sätze sind zwar Übertreibungen; aber die Forderung „Mehr Rousseau" könnte gleichwohl für unsere gegenwärtige Erziehung der rechte Leitstern sein. Für unsere zunftgemäßen Reglementsschulmeister und gerechten Kammacher der Pädagogik ist Rousseau freilich ein überwundener Standpunkt, ein bel esprit, der schon dadurch verdächtig ist, daß er über Erziehung ein lesbares, ein hochinteressantes Buch, ja sozusagen — schaurig zu denken — einen Roman geschrieben hat. Und doch wäre es gerade unserer Zeit zu gönnen, daß kein Lehrer durchs Examen gelassen würde, der sich nicht mit dem Rousseauschen „Emile" aufs gründlichste vertraut bewiesen hätte und daß eben dieses

Buch in den Familien so fleißig gelesen würde wie ein moderner Roman.

Zu dem verhängnisvollen Wahne, daß man in ein Kind alles hineinerziehen könne, gesellt sich der andere, noch bedenklichere, daß man aus den Kindern Ebenbilder seiner selbst machen müsse. Ich habe fünf Kinder, und sie haben natürlich manches untereinander und mit den Eltern gemein; aber als Gesamtpersönlichkeit ist doch jedes sehr verschieden von seinen Geschwistern und von seinen Eltern. Und ich finde das nicht nur in der Ordnung, sondern ich finde das ausgezeichnet. Ich hoffe ja, daß sie nicht noch schlechter werden als ich; aber ich habe nicht das Geringste dagegen, daß sie anders werden, ja, ich hoffe es sogar. Wie komisch fest muß doch ein Mensch von seiner Vortrefflichkeit überzeugt sein, wenn er meint, seine Kinder müßten genau so werden wie er. „In meines Vaters Hause sind viele Wohnungen" — wie seltsam, daß diese einfache Weisheit von so wenigen begriffen, und wenn sie begriffen, so wenig befolgt wird. Kann man deutlicher den Willen zur Mannigfaltigkeit predigen, als es die Natur tut, die in ihren Bereichen nicht zwei Blätter von gleicher Beschaffenheit duldet? Gewiß kann es einen Vater, eine Mutter schmerzen, wenn sie an einem Kinde Tugenden vermissen, die sie selbst (wie wir annehmen wollen) besitzen; aber gewöhnlich werden sie bei näherem Hinsehen bemerken, daß dasselbe Kind dafür Vorzüge aufweist, die den Eltern nicht eignen, und wenn sie im ganzen die Überzeugung hegen dürfen, daß ihr Kind ein brauchbares Glied der menschlichen Gesellschaft werde, so sollen sie sich heiter lächelnd mit dem Gedanken abfinden, daß es im planvollen Ganzen der Natur eine andere, eine ganz andere Funktion übernehme, als sie ihnen zuerteilt war. Welch eine Unsumme von kindlicher Qual und Bangigkeit hat dieser

gleichmacherische Wahn der Eltern und — der Schulen schon verschuldet. Denn unsere Schulen sind ja sozusagen ganz auf dem Prinzip der Gleichmacherei errichtet.

Sie gehen von der Forderung aus, daß alle dasselbe lernen und dasselbe leisten sollen. Bis zu einem gewissen Grade ist das ja auch notwendig. Ein gewisses Quantum müssen wir alle ohne Unterschied lernen und leisten, und wer dieses Quantum nicht zu leisten vermag, weil er unternormal begabt ist, den wollen wir zwar gewiß nicht fallen lassen; aber er kann nicht maßgebend sein für die Gesetze der Schule. Auch wird überall, wo Menschen sich zu einer gemeinsamen Tätigkeit vereinigen, ein gewisses Maß von Uniformität unvermeidlich sein. Auch diese Notwendigkeit verkennen die schnellfertigen Erziehungsanarchisten. Aber es ist ein gewaltiger Unterschied, ob man von allen Kindern ein gleiches Minimum verlangt oder ob man, wie unsere Schulen es mehr oder weniger tun, allen Schülern das gleiche Ziel steckt. Das geschieht z. B. in den Prüfungsordnungen. Ich habe schon an anderer Stelle darauf hingewiesen, wie töricht es u. a. ist, von allen Schülern mathematische Leistungen zu verlangen, da doch die Erfahrung tausendmal bewiesen hat, daß es unmathematische Köpfe gibt, die auf anderen Gebieten Vorzügliches leisten, und der Mensch doch wahrhaftig kein Mathematiker sein muß, um der Menschheit wertvolle Dienste zu leisten. Ich habe auf die alberne Überschätzung des fremdsprachlichen Wissens hingewiesen, die ungeheure Mengen von Kraft und Freudigkeit verschlingt, und gezeigt, daß ein Mensch, der nur seine Muttersprache kennt, viel gebildeter sein kann als ein anderer, der sieben Sprachen zur Hälfte kennt. Und was erreichen wir mit allem lateinischen, griechischen, französischen und englischen Unterricht anders

als Halbheit, weniger als Halbheit? Ich denke gar nicht daran, daß so ein Abiturient, wenn er in ein französisches Hotel kommt, kein Handtuch zu fordern versteht; das sind schließlich Dinge, die sich ohne große Mühe ergänzen lassen. Aber ich denke an die greuliche Heuchelei, die so tut, als genieße sie eine fremde Dichtung, wenn sie den gedanklichen, verstandesmäßigen Sinn erfassen kann. Wenn man bedenkt, daß man in seiner eigenen Sprache von Kindesbeinen an gewohnt haben muß, um von all ihren Heimlichkeiten zu wissen, und daß schon die Leute selten sind, die eine Dichtung in ihrer eigenen Sprache mit allen Schönheiten und Feinheiten des Ausdrucks genießen können, so muß einem übel und weh werden, wenn man die Produkte unserer höheren Lehranstalten schmachten hört: Ach, das müssen Sie in der Ursprache lesen; die Übersetzung kann das nicht wiedergeben. Nirgends vielleicht gedeihen Bildungsschwindel und Bildungsheuchelei so üppig wie hier. Ich bin nicht gegen den fremdsprachlichen Unterricht überhaupt; ein gewisses Minimum gehört auch hier zur Bildung; aber ich wende mich gegen den altersgrauen Unfug, daß er sich in unseren Schulen als Zentrum breit macht. Er ist ein unverschämter Aufdringling, der die enorme Bodenfläche, die er einnimmt, nicht entfernt bezahlt macht. Wenn man eine Autorität ersten Ranges darüber hören will, so lese man, was Wilamowitz-Möllendorff über die Erfolge des griechischen Unterrichts in den Gymnasien und über die Lehrer des Griechischen selbst sagt.

Sollen denn also die Gebiete, auf denen ein Kind schwach begabt ist, vernachlässigt und soll es nur auf solche Fächer gedrillt werden, die ihm leicht fallen? Keineswegs ist das meine Meinung. Ich habe in Wilh. Bodes „Stunden mit Goethe" einen kleinen Aufsatz veröffentlicht, in dem ich Goethe als das Ideal

einer vielseitigen Bildung feire und gerade die Forderung aufstelle, daß der Mensch kein Feld des Wissens und Könnens leichtfertig vernachlässigen soll. Aber gerade hier ist mehr als irgendwo zu beherzigen, daß in Dingen, die schwer fallen, Freiheit und freudiger Wille viel, unter Umständen alles vermögen, der Zwang aber so gut wie nichts. Und das vor allem will ich mit dem Vorhergehenden sagen, daß ein Mensch und Abiturient seine geistige Reife auf die verschiedenste Weise bekunden kann und daß ein Jüngling etwa, der kein starkes Gedächtnis für historische Daten und kein Verständnis für geschichtliche Erscheinungen hat, trotzdem eine größere Berechtigung zu ferneren Studien besitzen kann als ein anderer, der in allen Fächern gute Zeugnisse aufweisen kann.

Es gibt eine wohlbekannte, immer wiederkehrende Erscheinung, aus der die Pädagogik, die immer Lehrende, wie aus so vielen anderen Erscheinungen nichts gelernt hat. Ich meine die Erscheinung, daß der Schul- und Klassenprimat von keiner Vorbedeutung für die Schule des Lebens ist, daß die Ersten der Schule im späteren Leben fast niemals „Erste" werden, daß vielmehr die großen Männer, ja, gehen wir ruhig weiter und sagen wir: die tüchtigsten Menschen in der Schule gewöhnlich nicht auf den ersten, nicht selten sogar auf bescheidensten Plätzen gesessen haben. Ebenso wenig wie die Pädagogen haben freilich die Eltern aus dieser Tatsache gelernt, und zahllose Väter und Mütter gibt es, die es schwer und bitter empfinden, wenn ihr Kind nicht auf einem der oberen Plätze sitzt; ja, ich hörte noch kürzlich von einer Mutter, deren Sohn der Primus der Klasse gewesen, nun aber der Zweite geworden war, daß sie ihrem Kinde keine Ruhe lasse, bis er den alten Platz wieder erobert habe. Ein gütiges Geschick hat mich vor einer Begegnung mit dieser Dame bewahrt;

es wäre sonst zu schweren Verstößen gegen die Galanterie gekommen. Denn wenn mich etwas zum Zorn reizen kann, so sind es jene Eltern, denen ihre Kinder gerade gut genug zur Befriedigung ihrer Eitelkeit sind, und leider seufzen viele, viele Tausende von Kindern unter dieser sogenannten Elternliebe, die in ihren Früchten dem Haß so verzweifelt ähnlich sieht. Und auch da, wo die Eltern nicht ihren Ruhm, sondern den Ruhm ihrer Kinder suchen, gehen sie furchtbar in die Irre. Nicht den Ruhm, nicht die äußere Auszeichnung unserer Kinder haben wir zu suchen, sondern ihr Glück, und zwar ihr Glück im besten Verstande, nämlich Heiterkeit und Ruhe des Herzens. Ich kann mich durchaus nicht als vorbildlichen Erzieher empfehlen; aber ich darf von mir sagen, daß ich meinen Kindern immer in der Wahl ihres Klassenplatzes einen weiten Spielraum gelassen habe. Ich will auch gleich hinzusetzen, daß eines meiner Kinder von dieser Liberalität einmal einen zu weitgehenden Gebrauch gemacht hat. Da freilich habe ich mir meinerseits die Freiheit genommen — denn es gibt auch eine Freiheit der Eltern — diesem Kinde in einer sehr energischen Ansprache zu erklären: Ich verlangte von ihm, daß es zur besseren Hälfte der Klasse gehöre, und das konnte ich mit dem besten Gewissen von der Welt verlangen. Es scheint denn auch gefruchtet zu haben. Bei einer solchen Liberalität der Eltern kann es vorkommen, das weiß ich, daß ein Kind, das bei Anspannung all seiner Kräfte auf dem fünften Platze sitzen könnte, sich mit dem zehnten begnügt. Aber diese furchtbare Eventualität hat für mich durchaus keine Schrecken. Ich bestreite entschieden, daß es Aufgabe des Kindes ist, fortgesetzt seine Kräfte auf das äußerste anzustrengen. Es mag gut und notwendig sein, daß es hin und wieder einmal den vollen Ernst einer schweren Arbeit und eines

erschöpfenden Kraftverbrauchs kennen lerne; aber das soll gewiß nicht die Regel sein, soll sogar nur selten geschehen. Ich bestreite nämlich auch auf das entschiedenste, daß derjenige Mensch am besten auf den ernsten Kampf des Lebens vorbereitet wäre, der schon als Kind in der Regel seine volle Kraft habe hergeben müssen. Ich behaupte vielmehr, daß derjenige Mensch der stärkste ist, dessen Herz sich in der Kindheit vollgesogen hat von Lebensfreude und Lebensmut. Eine selige Kindheit ist ein unerschöpfliches Kraftreservoir, ist ein Kapital, das bis in die Todesstunde Zinsen trägt und von der Erinnerung noch täglich vermehrt wird. Wenn der Glaube an den Wert unseres Daseins nicht im Lande der Kindheit wurzelt, so treibt er überhaupt keine kräftigen Wurzeln mehr.

Lebensfreude und Lebensmut können auch auf der Schulbank in froher Arbeit erworben und gewonnen werden — o gewiß! — aber nur dann, wenn die Arbeit auf der Schulbank wechselt mit reichlichem Spiel und reichlicher Freiheit.

Woher aber sollen Freiheit und Spiel kommen, wenn die Schule den häuslichen Fleiß der Kinder in solchem Maße mit Beschlag belegt wie jetzt? Es ist ja fast zur Regel geworden, daß die Schule die Hälfte ihrer Arbeit in das Haus verlegt, ja, es ist nicht selten, daß sie die Hälfte auf Eltern oder Hauslehrer abwälzt. Daß ein Kind sich in unseren höheren Schulen ohne Eltern- und Hauslehrerhilfe behaupte, ist ja meistens ausgeschlossen. Jedem Wunsche nach freier Beschäftigung, nach einem Spiel, nach einem Spaziergang stellt sich das Donnerwort „Schularbeiten" entgegen; bis zum Schlafengehen der Kinder hockt die ganze Familie über Büchern und Heften, und es war recht charakteristisch, daß eines meiner Töchterchen einmal ausrief: „Ich freue mich, daß meine Kinder einmal eine so kluge Großmutter haben werden,

die ihnen bei den Schularbeiten helfen kann.“ Sie hatte das Bedürfnis, sich den Gedanken an eine auch ihr einst blühende Schulsklaverei rechtzeitig von der Seele zu wälzen. Gewisse höhere Schulen haben sich aus Lehr- und Erziehungsanstalten in Aufgabe-Institute verwandelt, in denen die Schüler die Stunden damit zubringen, daß sie nach Angabe des Lehrers in ihren Leitfäden und Lehrbüchern anstreichen, was sie zu Hause zu pauken haben. Es war in einem großen norddeutschen Gymnasio, daß wiederholt wegen winterlicher Dunkelheit die Stunden ausgesetzt und die Schüler nach Hause geschickt wurden. Schüler und Lehrer konnten die Nase nicht in die Bücher stecken, und also war die Pädagogik und Methodik bankrott. Man möchte Zimbeln und Schalmeien anstimmen über dieses drastische Armutszeugnis der modernen Paukschule! Ein Schulmeister nach der Weise Rudolf Hildebrands würde sich gesagt haben: „Nacht muß es sein, wo meine Sterne strahlen“ und würde im Dunkeln und vielleicht an das Dunkel anknüpfend eine besonders schöne, leuchtende Stunde gegeben haben. Und wollen wir wetten, daß seine Schüler ihm freudiger gefolgt wären, als wenn er gesagt hätte: „Nehmen Sie Ihren Leitfaden der Geographie und streichen Sie folgende Gebirge an!“? und daß seine Schüler das in dieser dunklen Stunde Gelernte wahrscheinlich in ihrem ganzen Leben nicht vergessen hätten? Wo steht denn eigentlich geschrieben, daß die Schule überhaupt ein Recht hat, das Haus mit solchen Aufgaben zu belasten, wie es ihr heute beliebt? Der Staat hat ein gutes und unantastbares Recht, den Schulbesuch unserer Kinder zu fordern, und die Schule hat das Recht, innerhalb ihrer Mauern von den Schülern eifrige Pflichterfüllung zu verlangen; aber nicht im geringsten hat sie das Recht, den Schulzwang bis in das Haus und in die Familie auszudehnen, und

wenn die Eltern einmütig erklärten: Wir lassen unsere Kinder keine Pflichtarbeiten für die Schule mehr machen, dann hätten Staat und Schule weder ein gesetzliches noch ein moralisches Recht, dergleichen Arbeiten zu erzwingen. Denn die Schule kann ihre Aufgabe innerhalb ihrer Mauern lösen, wenn sie diese Aufgabe richtig erfaßt und behandelt, und wenn sie wirklich meint, daß sie ihrer täglichen Stundenzahl noch eine Stunde zulegen müsse, so mag sie es tun, danach aber soll sie ihre Zöglinge ungeschoren lassen. Ein sechsstündiger Arbeitstag ist für einen unentwickelten Menschen wahrhaftig ausreichend, und wenn er trotzdem mehr arbeitet, so soll es freie Arbeit sein. Gewiß gibt es Jünglinge und Jungfrauen, die ohne Schaden auch länger als sechs Stunden arbeiten können, und es ist keineswegs meine Meinung, daß sie in den übrigen achtzehn Stunden des Tages nur essen, trinken, schlafen, spielen und nichtstun müßten. Aber in dieser Zeit sollen sie sich nach ihren persönlichsten, individuellsten Neigungen und Begabungen beschäftigen. Freie Arbeit hat ja den doppelten, den dreifachen Segen der erzwungenen, und mancher Mensch hat in zwölf Tagen, da er sich selbst gehören durfte, für sein Leben Besseres und Wichtigeres gelernt als in den zwölf Jahren der Schule. Unseren Schüler von heute lassen ja die Schulsorgen nicht einmal in den Ferien los. Woher sollen aber die freien, starken und eigenartigen Menschen kommen, wenn sie in ihrer Werdezeit alle mit dem Horaz, alle mit dem Homer, alle mit dem Charles Douze, alle mit der Differential- und Integralrechnung, alle mit Aufsätzen über die Gefühle der Jungfrau von Orleans geknebelt werden und ihr chemisches Laboratorium, ihre Schnitzbank, ihren Goethe, ihr Klavier, ihren Garten, ihren Wald und ihren Fluß nur gelegentlich mit schmerzlich sehnsüchtigen Blicken streifen dürfen?

Und warum diese die freie Bewegung des jugendlichen Geistes unterdrückende Überlast an häuslichen Arbeiten? Weil trotz aller Reformreden und trotz der hier und da unternommenen ehrlichen Besserungsversuche unsere Pädagogik noch ganz überwiegend beherrscht wird von jenem gottverfluchten Alexandrinertum, das die massenhafte Anhäufung von Wissen für Bildung hält. Vor einiger Zeit fragte mich ein höheres Töchterlein, wann der Bischof Ulfilas die Bibel ins Gotische übersetzt habe. Ich antwortete ihm, daß ich das auch nicht wüßte, es müsse so im vierten Jahrhundert nach Christo gewesen sein, ich wäre nie in meinem Leben in die Lage gekommen, von der wertvollen Kenntnis, daß Ulfilas die Bibel übersetzt habe, irgendwelchen Gebrauch zu machen, obwohl ich seiner Zeit noch hinzugelernt hätte, daß von dieser Übersetzung ein codex argenteus in Upsala, ein codex carolinus in Wolfenbüttel und andere Überreste in Mailand existierten und daß man aus diesen Überresten den Bau des Gotischen erkennen könne. Ich weiß auch heute noch nicht, welchen Wert diese wunderbaren Kenntnisse für einen Menschen, der nicht Philologe ist, haben könnten als etwa den, ihm durch ein törichtes Examen zu helfen. Ich höre förmlich, wie alle die würdigen Alexandriner, die unsere Schule beherrschen, die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen ob dieser Blasphemie! „Aber daß Ulfilas die Bibel ins Gotische übersetzt hat, das gehört doch zur allgemeinen Bildung!" hör' ich sie rufen. Warum, meine Herren? Ein Professor verlangte von seiner Frau, daß sie den Kutscher des Achilles bei Namen nennen könne, das gehöre zur allgemeinen Bildung. Und er hatte genau so recht wie die anderen Alexandriner. Was gehört denn zur allgemeinen Bildung? Etwa das, was man wissen muß, um sich im Salon nicht zu blamieren? Ich gebe zu, wenn ich in sogenannter

„gebildeter" Gesellschaft zu erkennen gäbe, daß ich vom Bischof Ulfilas nichts wüßte, so würde ich „nach dem heutigen Stande der Bildung" „blamiert" sein. Dann könnte ich aber wahrscheinlich dieselbe Gesellschaft nach anderen Dingen fragen, die *sie* nicht wüßte, und dann könnte ich den herrlichen Triumph feiern, eine Tatsache zu wissen, die sie nicht weiß. Bei dem heutigen Besitzstande der Wissenschaften ist nämlich das Namen-, Zahlen- und Tatsachenwissen in einem Maße angeschwollen, daß kein Mensch mehr die famose „allgemeine Bildung" (d. h. das, was die Alexandriner darunter verstehen) besitzen kann, daß jeder eine andere „allgemeine Bildung" hat, und das ist der Humor davon. Jeder Abiturient und jeder Student (soweit es sich nicht um sein Fachstudium handelt) weiß ganz genau, daß wenn er nicht von den Lehrern geprüft wird, die ihn unterrichtet haben oder wenn der Examinator ihn nicht vorher fragt, womit er sich beschäftigt habe, und sich dann an diese Gebiete hält, der Prüfende auch den tüchtigsten Prüfling mit Glanz hineinreiten, d. h. ihn (ohne Überschreitung seiner Kompetenz) nach hundert Dingen fragen kann, die er *nicht* weiß. Jedenfalls sind Schüler, die vor jeder, auch vor der fremdesten Prüfungskommission mit Glanz bestehen, verschwindend selten; es müssen schon sogenannte „Wunderkinder" sein, und die „Wunderkinder" — da zeigt sich wieder die souveräne Ironie der beleidigten Natur: die Wunderkinder sind in der Regel keine großen Geister.

Aber bedeutet der Begriff der allgemeinen Bildung denn wirklich soviel wie einen mit Namen, Daten und Zahlen vollgestopften Schulsack? Wenn dieser Begriff einen vernünftigen Inhalt haben soll, so muß es doch wohl ein anderer sein. Ich denke mir, zur allgemeinen Bildung gehört, was für sich allein oder im Zusammenhang mit anderem für das *innere Leben aller* von Wert und Bedeutung ist. Und

ich möchte wissen, ob es wirklich für das innere Leben aller Deutschen von fördernder Bedeutung ist, wenn sie wissen, daß Ulfilas die Bibel ins Gotische übersetzt hat, daß der Wagenlenker des Achilles Automedon hieß oder daß die linken Nebenflüsse des Orinoco: Kassiquiare, Atabapo, Guaviare, Vichada, Meta und Apure heißen, die hauptsächlichsten Nebenflüsse, meine ich; wie viele zur allgemeinen Bildung gehören, weiß ich nicht. Ich gebe zu, man kann unter gewissen Leuten mit solchen und ähnlichen Kenntnissen glänzen, wie man mit Diamantbroschen, Armbändern, Ohrbommeln und anderm toten Zierat glänzen kann; aber wenn die eigentlichen Juwelen immerhin noch einen ästhetischen Wert haben können, so haben die Gehirnbrillanten ausschließlich einen Eitelkeitswert. Vielleicht wendet mir jemand ein, es sei doch sehr nett, wenn man so die römischen Kaiser oder die Päpste oder die Städte Brasiliens alle am Schnürchen habe und nicht erst im Lexikon oder im Atlas nachzuschlagen brauche; das Nachschlagen koste doch Zeit. Dieser Einwand würde von der naiven Voraussetzung ausgehen, daß die Erwerbung all dieser Gehirnjuwelen keine Zeit gekostet habe. O sie kostet Zeit, viel mehr Zeit als das Nachschlagen; aber das ist noch nicht das Schlimmste; sie kostet noch ein anderes Kapital, das viel wertvoller ist; diese Erwerbung konnte nur geschehen unter großen Opfern des Allerbesten, was Lehrer und Schüler haben: der Freudigkeit. Ganz abgesehen davon, daß dem Manne, der zwanzig brasilianische Städte kennt, doch mit der Zeit eine einundzwanzigste, zweiundzwanzigste, dreiundzwanzigste aufstoßen, die er nicht kennt und deretwegen er nun doch nachschlagen muß.

Vor einiger Zeit schrieb mir ein junger Lehrer und bat mich in einer gewissen Verzweiflung um meinen Rat. Er wollte seinen Schülern in der Wahl der

auswendig zu lernenden und zu deklamierenden Gedichte freie Hand lassen; sie sollten lernen und vortragen dürfen, was ihrem Geschmack (wenn er nur ein guter Geschmack war) entsprach. Und man sollte denken, wenn irgendwo, so müsse in der Kunst die freie Liebe gelten. Aber das Kollegium in seiner Gesamtheit war ganz anderer Meinung. Das stellte einen sogenannten Kanon von zwölf oder ich weiß nicht wievielen Gedichten für jede Klasse auf und erklärte, die müsse jeder Schüler lernen und wissen. Das war sozusagen eine eiserne Kunstration, die jeder im Schultornister haben mußte. Kann es für unsere heutige Schule etwas Bezeichnenderes geben als diese Erfahrung des jungen Lehrers? So sehr ist unsere Schule Lernschule und Stoffmagazin geworden, daß sie die Forderungen der materialen Bildung auch dort erhebt, wo diese Forderungen nichts zu fordern haben und wo sie nur zerstörend, ertötend wirken können. Wie das Kollegium die Kapitel der Mathematik und der Physik vorschreibt, die behandelt werden müssen, so schreibt es auch die Gedichte vor, die Lehrer und Schüler schön zu finden und zu pauken haben. Warum? Warum soll der Schüler, dem die „Lenore" besser gefällt als „der Taucher", nicht die Lenore statt des Tauchers lernen? Und warum soll er sich das ganze Jahr hindurch plagen, die zwölf Gedichte im Kopfe zu behalten? Etwa um sie recht lieb zu gewinnen? Sie werden ihm in der Seele zuwider werden. Das ist ja der Erfolg dieser Literaturstunden, daß die Schüler alles, was sie in der Schule an Dichtungen „durchgenommen" haben, später nicht wieder in die Hand nehmen. Der „Kanon von Gedichten" ist so recht ein Beispiel von der Sucht, nicht nur überall Wissensstoff zu suchen und anzuhäufen, sondern auch alles, was im Machtbereiche liegt, mit Zwang zu uniformieren.

Es gibt noch andere liebliche Exempla für diese Uniformierungswut, und zu diesen gehört auch die Anbetung der heiligen Extemporalia. Extemporalia sind bekanntlich schriftliche Arbeiten, die unter Aufsicht und ohne Vorbereitung sofort nach Nennung der Aufgabe zu leisten sind. Ich bin nicht etwa gegen Extemporalien überhaupt, ich bin nur gegen ihre übertriebene Schätzung und ihre unterschiedslose Anwendung eingenommen. In gewissen Fächern ist das Extemporale gut und unentbehrlich; es gibt Dinge, die man entweder sofort oder gar nicht weiß. Daß der Käse auf französisch fromage heißt, das weiß man entweder auf der Stelle oder man weiß es eben nicht, und da mag man durch Stegreifarbeiten Wissen und Nichtwissen feststellen. Aber verkehrt ist es schon, die geistige Kraft eines Schülers entscheidend danach zu beurteilen, ob er in einer Stunde drei oder fünf mathematische Aufgaben löst, und unsinnig ist es, den Rang eines Geistes danach zu bemessen, ob er in fünf Stunden einen guten Aufsatz schreiben könne oder nicht. Ich habe Examina durchgemacht, in denen der Aufsatz nicht nur fertig werden, sondern auch säuberlich ins Reine abgeschrieben werden mußte, und wer damit in der gegebenen Zeit nicht zu Rande kam, wurde in der Zensur gedrückt. Nun gibt es aber Köpfe, die zu einem Aufsatze, der ihren Ansprüchen genügt, vier Wochen brauchen, Köpfe, in denen solch eine Arbeit langsam werden und reifen will wie jede andere Frucht. Und sind etwa diese langsamen Köpfe ohne weiteres die schlechteren? Fast darf man sagen: im Gegenteil. Fünf Zeilen von einem solchen Schüler können (ich sage können!) mehr wert sein als zehn fertige Arbeiten von andern.

Ich weiß, daß es Lehrer gibt, die das berücksichtigen; aber ich weiß auch, daß in zahlreichen Schulen alles nach der glattsitzenden Extemporaluniform entschieden

wird; das aber ist, wenn man will, eine Prämiierung der Schlagfertigkeit; es ist aber ebenso sehr eine Belohnung der Schnellfertigkeit und Oberflächlichkeit und ist eine Vergewaltigung jener wahrlich nicht schlechtesten Geister, die zu einem intensiven Leben und Weben der Sammlung, der Einsamkeit und Stille bedürfen. O, es ist nicht ohne Grund, daß die großen Männer in unseren Schulen so selten auf den ersten Plätzen gesessen haben.

Ich habe schon gesagt, daß unsere Kinder zwangsweise eine Menge von Dingen als „allgemeine Bildung" erwerben müssen, die für das innere Leben von keiner fördernden Bedeutung sind. Sehr, sehr viel von dem, was sie pauken müssen, ist auch für das äußere Leben, für das Berufs- und Erwerbsleben, für ihr materielles Leben von keinem Werte. Und seit vielen Jahren ertönt auch schon in weitesten Lehrerkreisen der Ruf: Entlastet endlich die Schule von dem vielen unnützen Wissensballast, vermindert den Stoff und vertieft dafür seine Behandlung, non multa sed multum, nicht vielerlei, sondern viel usw. usw. Aber eigentlich Ernst hat man noch nirgends damit gemacht; die Herren Regierungen erlauben's ja schon gar nicht. Der Forstgehilfe und der Leutnant und der Tiefbauingenieur und die Buchhalterin und die Hausfrau müssen doch wissen oder wenigstens gewußt haben, daß Ancus Marcius auf Tullus Hostilius folgte. Und doch ist die Beseitigung des toten Wissenskrames noch keineswegs das Wesentliche der notwendigen Schulreform; das Wesentliche ist eine gründlich veränderte Form des Unterrichts.

Jedermann weiß, daß das Kind in den ersten sechs Jahren seines Lebens, also vor seinem Eintritt in die Schule ungeheuer viel lernt, mehr lernt, als es in der Schule lernen kann, ja mehr vielleicht, als es im ganzen übrigen Leben lernt. Es lernt seine Sprache!

Es lernt unter Umständen mit Leichtigkeit mehrere Sprachen und es erwirbt die ganze, gewaltige Fülle von Anschauungen und Begriffen, für die seine Sprache der Ausdruck ist. Warum lernt das Kind alle diese Dinge in Freiheit und Freude, während es in der Schule — gewiß nicht immer — aber doch viel zu oft in Zwang und Unlust lernt? Die Antwort darauf können wir nur finden, wenn wir uns fragen: Wie lernt das Kind vor seinem Eintritt in die Schule? Es gibt in Schulbüchern ein Gedichtchen, das zwar jedes poetischen Reizes entbehrt, wohl aber eine gute pädagogische Lektion enthält. Es heißt: Was die Tiere alles lernen, und in dem Gedicht heißt es:

Die Enten lernen schnattern,
Die Fledermäuse flattern,
Die Tauben lernen fliegen
Und meckern alle Ziegen,
Das Brüllen lernt das Kälbchen
Und bauen lernt das Schwälbchen usw. usw.

und am Schlusse jeder Strophe heißt es:

Die Alten zeigen, wie sie's gemacht,
Die Jungen geben fleißig acht
Und machen es dann selber.

Also die Tiere lernen nicht durch Vorträge und katechetische Fragen und Antworten, sie lernen nicht diskursiv, d. h. durch logisches Gespräch, sondern intuitiv, d. h. unmittelbar durch Anschauung und — was besonders wichtig ist — durch Nachmachen, durch Handlung also, durch Tat. Wie die Tiere, so lernt das Förster- und Jägerkind, das Habicht, Bussard, Falk und Sperber im Fluge erkennt und ihre unterscheidenden Merkmale gewiß nicht aufzählen könnte; wie das Tier, so lernt der Bauernsohn, der Hafer, Gerste, Roggen und Weizen unterscheidet, ohne jemals theoretisch darüber belehrt worden zu sein. Und wie das Förster- und Bauernkind im besonderen, so

14525

34/28

lernt das vorschulpflichtige Kind im allgemeinen; es schaut an und ahmt nach. Das Kind lernt ohne allen Unterricht, daß der Ofen wärmt, daß diese Wärme von einem Feuer kommt, daß das Feuer durch Entzündung von Holz und Kohlen entsteht, daß sich dabei Rauch und Flammen bilden, daß das Feuer Luftzug braucht, es lernt das und hunderttausend andere Dinge, ohne daß sich jemand direkt mit ihm zu beschäftigen braucht, und es lernt alles das mit Lust und will es so bald wie möglich nachahmen. Das Kind der gebildeten Familie sagt nach einigen Jahren von selbst „mit der Tür" und „durch die Tür" und hat noch kaum eine Ahnung davon, das Gesprochene in Worte zu zerlegen, geschweige denn von Präpositionen und regierten Substantiven, und dieses Lernen hat ihm nicht den geringsten Kummer gemacht. Nun ist es freilich nicht meine Meinung, daß der Mensch nicht anders und nichts anderes lernen solle als das Tier und daß das Kind auch in der Schule keinen anderen Lehrer haben solle als die Dinge. Der Mensch soll denken und muß zum Denken und im Denken geführt werden. Aber dieses Denken wird unendlich viel kräftiger, klarer und freudiger werden, wenn wir die Form des Unterrichts, den die Dinge erteilen, weiter, viel weiter in die Schule hinein ausdehnen, als dies bis heute geschieht, wenn wir für die ersten drei oder vier oder fünf Schuljahre alles Theoretisieren an den Nagel hängen und das Kind anschauen und handeln lassen. Und handeln lassen, das verdient besonders betont zu werden.

Daß aller Unterricht anschaulich sein solle, ist ja ein recht, recht altes Wort, dessen Richtigkeit auch niemand bestreitet. Aber in seinem ganzen Umfange begriffen hat man es noch heute nicht, sonst wäre z. B. der übliche Geschichtsunterricht wohl unmöglich. Es war einmal ein kleines Mädchen, das hatte

schon die Geschichte der Ägypter, Phönizier, Griechen und Römer gehabt, als eines Tages die Rede auf den russisch-japanischen Krieg kam. „Warum streiten die sich eigentlich?" fragte das Mädchen. Da schlug die Mutter, die natürlich ihren Kindern bei den Schularbeiten half, den Atlas auf und sagte: „Sieh hier: das Land heißt die „Mandschurei", das wollen die Russen haben, und die Japaner wollen es auch haben."

„Gott, wie albern!" rief das kleine Mädchen.

Das hätte ja nun die überlegene, weltverachtende Weisheit eines stoischen oder zynischen Philosophen sein können; aber das kleine Mädchen war keines von beiden. Es begriff einfach nicht, wie zwei Völker sich um ein Land bekriegen konnten, das doch nur einem gehören konnte. Es hatte aber die Geschichte der Ägypter, Phönizier, Griechen und Römer gehabt, derselben Römer, deren ganze Geschichte sozusagen auf chronischer Gebietserweiterung beruht. Politische Geschichte ist im wesentlichen nichts anderes als ein ununterbrochener Kampf um Macht und Besitz. Und sollte man es nun für denkbar halten, daß noch heute der Geschichtsunterricht in guten und besten Schulen nicht von den einfachen Macht- und Eigentumsverhältnissen, nicht von den einfachen sozialen Gebilden ausgeht, die das Kind kennt und täglich anschauen kann, sondern mit den kompliziertesten politischen Organisationen und Funktionen, mit Staaten und Kommunen, ihrer Gesetzgebung und Verwaltung und ihren politischen Konflikten und Verwicklungen beginnt? In der Geographie ist man gottlob endlich so weit, daß man den Kindern nicht von Fluß- und Gebirgssystemen spricht, bevor man ihnen an den einfachsten geographischen Objekten veranschaulicht hat, was denn eigentlich eine Quelle, ein Bach, ein Fluß eine Wasserscheide, ein Tal, ein Gipfel, ein Abhang, ein Kamm usw. usw. ist. Bekanntlich stellt sich das

Kind ein Gebirge wie eine Reihe nebeneinandergestellter Zuckerhüte vor, und mein jüngstes Töchterchen konnte nicht begreifen, wie in einem Tale Menschen wohnen könnten, weil sie sich in dem sehr spitzen Winkel zwischen zwei solchen Zuckerhüten kein Haus denken konnte. Dieser geographische Anschauungsunterricht wird ja noch viel zu oft im Zimmer statt im Freien an Ort und Stelle erteilt: aber wenigstens faßt man diesen Unterricht doch beim rechten Ende an, während man den Aufbau der Weltgeschichte noch immer mit dem Dach beginnt. Ein Schulknabe erzählte mir einmal ein Stück römischer Geschichte und sprach dabei von den Tribunen.

„Was ist das: „Tribunen?" fragte ich. Und der Knabe antwortete:

„Die sollen aufpassen, daß sie ihnen nichts tun."

Wer diese „sie" waren, die nichts tun sollten, und wer die „ihnen", denen nichts getan werden sollte, das wußte er mir nicht zu sagen. Er verband mit dem Worte „Tribun" nur den vagen Begriff irgendeines Beistandes. Zweifellos hatte der Lehrer gesagt, daß die Tribunen zum Schutze der Plebejer gegen Übergriffe der patrizischen Konsuln bestellt worden seien; aber das war, wie begreiflich, als leerer Schall an den Ohren des Kindes vorübergegangen. Man wird mir einwenden, daß ein einzelner Schüler nie als Beweismaterial dienen könne. Das ist vollkommen richtig; er sollte auch kein Beweis, sondern nur ein veranschaulichendes Beispiel sein. Ich behaupte nämlich, daß unser famoser Geschichtsunterricht auf Schritt und Tritt mit solchen ganz verschwommenen Begriffen und Vorstellungen hantiert, und daß fast alle Schüler nicht viel besser daran waren und sind als jener Knabe. Ich habe in der Schule einen relativ vortrefflichen Geschichtsunterricht genossen; aber Worte wie Konsuln, Tribunen, Prätoren, Quästoren, Ädilen,

Proconsuln usw. usw., Worte wie Lehnsmann, Adel, Kanzler, Minister, kaiserlicher Rat, Bürgermeister, Reichstag usw. usw. blieben mir im Grunde nur leere Schälle; ja selbst, was ein Kaiser oder König eigentlich sei, was er durfte und nicht durfte, war einem im ganzen unklar; man dachte sich einen Mann darunter, der alles konnte und durfte, was er wollte, und jeden Tag essen konnte, was ihm beliebte. Woher sollen auch klare Vorstellungen von diesen schwierigen Dingen kommen, wenn man nicht von den dem Kinde bekannten, einfachen Verhältnissen der Familie, der Schule, der Spielkameradschaft ausgeht und schrittweise vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitet? Und woher soll die Freude am Wissen kommen, wenn es ein beständiges Tappen im Dunkeln ist? Nicht einmal die Freude, die Knaben an einer fortgesetzten Keilerei haben, gewährt dieser Geschichtsunterricht; denn was eigentlich eine Schlacht ist, davon haben sie auch keine Vorstellung, ganz abgesehen davon, daß die ganze Geschichts„erzählung" gewöhnlich lautet: „Friedrich der Große besiegte die Franzosen und die Reichsarmee bei Roßbach am 5. November 1757. Seydlitz eröffnete den Angriff, indem er seine Pfeife in die Luft warf, und jagte die Franzosen in die Flucht, wobei sie viele Puder- und Pomadenbüchsen zurückließen." Also auf einem wichtigsten Gebiete des Unterrichts fehlt die Anschauung noch so gut wie ganz; auf anderen ist sie großenteils nur eine papierene Anschauung, die statt der Gegenstände nur ihre Bilder gibt. Das aber ist, wie wenn jemand einen Vortrag übers Meer halten und zur Veranschaulichung ein paar Tropfen Seewasser in einem Probiergläschen vorzeigen wollte. Unsere Schule zeigt ein paar Tropfen vom Meere des Lebens. Und überall wird die Anschauung viel zu früh um der abstrakten Lehre willen verlassen. Wo aber keine An-

schauungen sind, da ist keine Klarheit, und wo keine Klarheit ist, da ist weder Freude noch Freiheit des Geistes.

Steht es so mit dem Prinzip der Anschauung nicht zum besten, so steht es mit dem der Tätigkeit des Schülers noch viel schlechter. In unseren Schulen lernt man über Dinge reden, aber nicht mit ihnen verkehren; daher diese weit verbreitete entsetzliche Klugrednerei über alles, die doch vom Wesen der Dinge so wenig weiß. In einem Gedicht vom Publikum kommen die Verse vor:

„Das Publikum das ist ein Mann,
Der alles weiß und garnichts kann."

und solch ein Publikum heranzubilden, ist unsere heutige Wortschule so recht das geeignete Institut. Wer aber nur weiß und nichts kann, der *weiß* auch eigentlich nicht so recht; denn alles Wissen ohne Können ist unklar und unbestimmt, ist eine Halbheit und nicht selten weniger als Halbheit; vor allem ist es unfruchtbar. Ich glaube, daß ich eine Dampfmaschine besser, „wissenschaftlicher" und vermutlich sogar klarer beschreiben würde als mein Bruder, der Maschinenbauer. Aber mein Bruder macht maschinelle Erfindungen von Wert, und ich versichere hoch und heilig, daß ich mich zu maschinellen Erfindungen so wenig imstande fühle wie zum Turmseiltanzen. Ich glaube, ich weiß in der Elektrizitätslehre ebensogut Bescheid wie mein Sohn, der Sekundaner; aber er experimentiert und ich nicht (mir ist immer vorexperimentiert worden), und wenn im Hause eine elektrische Klingel oder Lampe repariert werden muß, so macht es mein Sohn, und ich stehe mit meinen Kenntnissen dabei und schäme mich. Und verachte mein Wissen. Die breite und feste Gründung unseres Wissens auf Anschauung und Tat gibt diesem Wissen

etwas Freudiges und Gewisses, das dem rein abstrakten Wissen fehlt. Ein Wissen, das nichts kann, ist ruhelos, zweifelvoll und ohne Glauben an sich selbst und macht so viel Freude wie eine taube Kornähre. Ich kann diese Gedanken nicht besser illustrieren als durch ein paar Zitate aus Krapotkins Memoiren, in denen er in höchst interessanter und lehrreicher Weise auch von seinem Schulleben berichtet.

„Die Hauptursache," heißt es da, „für den verhältnismäßigen Erfolg unseres Schulunterrichts lag darin, daß er möglichst konkret und praktisch erteilt wurde. Sobald wir in der elementaren Geometrie einige Sätze theoretisch kennen gelernt hatten, rekapitulierten wir sie draußen auf dem Felde mit Stangen und Meßkette und sodann mit dem Astrolabium, dem Kompaß und dem Meßtisch. Nach solchem anschaulichen Vorunterricht bot die elementare Astronomie keine Schwierigkeiten mehr, während die Vermessungen an sich eine endlose Quelle des Vergnügens bildeten. . . . Diesen praktischen, konkreten Übungen schreibe ich es allein zu, wenn die meisten von uns ohne Schwierigkeit im Alter von siebzehn und achtzehn Jahren so mannigfaltige Fächer beherrschen lernten."

An anderer Stelle erzählt Krapotkin, wie die Schüler des Kadettenkorps aus eigenem Antrieb eine Befestigung bauten und wie der Hauptmann es ihnen scheltend verwies, weil ihre Hosen in einen nicht parademäßigen Zustand geraten waren.

„Ich erwähne dies," fährt Krapotkin fort, „um zu zeigen, wie sehr es Kinder und junge Leute nach praktischer Anwendung des in der Schule erworbenen abstrakten Wissens verlangt, und wie töricht die Jugendbildner sind, die nicht einzusehen vermögen, welch mächtiges Hilfsmittel ihnen nach dieser Richtung zu Gebote steht, um ihren Schülern

das wahre Verständnis des Gelehrten beizubringen ... Aber all dieser Drang unserer Jugend nach *wirklicher* Arbeit ist umsonst und das nur, weil sich unsere Auffassung von der Aufgabe und Methode der Schule noch immer nicht von den mittelalterlichen Anschauungen der Scholastik und des Klosters freigemacht hat."

Das war es ja auch, was Francis Bacon — zwar nicht für die Schule, aber für die Wissenschaft — forderte: „Experimentiert! Packt die Natur mit den Händen an! Treibt sie durch Experimente gleichsam so in die Enge, daß sie euch ihre Geheimnisse verraten muß," so weit (können wir hinzufügen), so weit sich die Natur des Schleiers überhaupt berauben läßt. So werden wir nicht nur, wie Bacon meinte, systematisch Erfindungen und Entdeckungen machen, so wird auch unser höchstes und reinstes Erkennen von andrer Art werden. Es ist wahrlich nicht ohne Grund, daß die menschliche Philosophie und die menschliche Kunst dem Unbelebten, dem scheinbar Toten eine Seele gibt. Zu den sogenannten toten Dingen sprechen wir nicht mit der üblichen Sprache, wir sprechen zu ihnen mit den Händen, den Füßen, mit unserm ganzen Organismus, und sie geben uns Antwort. Zwischen den Dingen und uns gibt es eine Sprache, die nicht von den Lippen kommt und nicht zu den Ohren geht und doch verstanden wird. Der Handwerker, der Künstler, der seinen Stoff und sein Werkzeug aus langer Übung kennt, der Kapitän, der sein Schiff, der Maschinist, der seine Maschine, der Jäger, der sein Gewehr kennt: sie verkehren mit diesen „toten" Dingen in einer feinen Sprache, für die unsere gewöhnliche Sprache keinen Ausdruck hat, aus der sich aber unsere Sprache und unser Erkennen fortgesetzt bereichern. Der Volksgeist hat für diese Wahrheit längst das rechte Wort geprägt: Probieren geht über

studieren. Und eben darum sollen wir unser Wissen und unsere Weltanschauung, unseren Charakter und unser Kunstgefühl nicht ausschließlich und auch nicht vorwiegend in der Retorte der Schulstube zusammenbrauen wie einen Homunculus, sondern aus einer innigen und liebevollen Verbindung mit den wirklichen Dingen gewinnen.

In unserer Kultur hat das Wort „akademisch" eine böse Nebenbedeutung gewonnen; es hat die Bedeutung des Pedantischen, Gelehrtenstubenhaften, Unfruchtbaren, Wirklichkeitsfremden bekommen. Vielleicht gibt es einen Weg, diesem Wort die höchsten Ehren zurückzuerobern. „Akademisch" kommt von Akademia, und die Akademia war ursprünglich nichts anderes als ein Garten, der dem Athener Akademos gehörte und in dem Plato seine Schüler zu unterweisen pflegte. Kehren wir zurück in den Garten des Akademos, d. h. verlegen wir die Schule — nicht ganz, das wäre weder nötig noch ratsam — aber doch zum größten Teil aus den vier Mauern heraus in den Garten, auf die Straße, in Wald und Feld, ins Freie! Es ist ein Irrtum unserer Scholarchen, daß nur die Systeme der Wissenschaft und der Schule der menschlichen Seele ein sicheres Gerüst zu geben vermöchten; wie es in der Botanik neben dem künstlichen System ein natürliches gibt, so gibt es im All der Welt neben den künstlichen, von Menschen erdachten Systemen ein System der Schöpfung, d. i. der natürliche Zusammenhang der Dinge, und dieser natürliche Zusammenhang ergreift den menschlichen Geist und das menschliche Herz gewaltiger und nachhaltiger als irgend ein menschlicher Gedankenbau. Freilich: der schöne Stundenplan, der im Zimmer herrscht, läßt sich bei einer Unterweisung im Freien nicht aufrechterhalten, und das versetzt die Perücken unserer Alexandriner natürlich in heftige Bewegung. Aber es sei

ihnen gesagt, daß der Lehrer, der, mit seinen Schülern eine Pflanze im Garten umstehend, an der Hand dieser Pflanze und im innigen Zusammenhange mit ihr eine chemische, eine physikalische, eine meteorologische, eine geographische, eine gärtnerische Unterweisung erteilt, daß dieser Lehrer seinen Zöglingen ein Erlebnis gibt, das sich mit mancherlei Wurzeln in die Seele gräbt, daß dagegen der Lehrer, der heute von der Haarröhrchenanziehung und ein andres Mal ohne inneren Zusammenhang damit von ihrer Bedeutung für das Pflanzenleben spricht, im besten Falle Lehren gibt. Und gewiß nicht nur der Mathematik und den Naturwissenschaften wird ein Lernen durch Anschauung und Tat zum Heil gereichen, auch die Dichtung, die Religion und die Geschichte wird dort tiefer in die Seelen dringen, wo die Lungen tiefer atmen und wo das Auge des Horchenden vom Angesicht des Lehrers zu den Bäumen und zum Himmel seiner Heimat wandert.

Hinaus ins Freie! — das ist das ganze Geheimnis der pädagogischen Erneuerung. Eine Wiese, ein Gehöft, ein Acker, an dem ein Strom oder ein Bach vorüberfließt, umschließt schon nahezu alles, was ein Mensch lernen, wissen und brauchen kann. Ohne Ausnahme sollten unsere Kinder Ackerbau treiben, nicht, damit sie alle Landleute würden, bewahre; viele würden ja gar kein Talent dazu haben — aber der Ackerbau umfaßt nahezu den ganzen Kreis des menschlichen Wissens und Könnens, und er lehrt dieses Wissen und Können durch Tat.

Auch solch ein Unterricht wird vom Schüler Anstrengung und Ausdauer verlangen; man kann nicht „alles spielend lernen," wie Erziehungsanarchisten und philanthropische Schwarmgeister uns glauben machen wollen; lernen und sich vollenden wird niemals ohne Mühe und oft nicht ohne harte Mühen sein.

Aber Mühe schließt Freude nicht aus; im Gegenteil; aus der Mühe entblüht sie in den reinsten und kräftigsten Farben. Sollen die Mühen unserer Kinder aber frohe Mühen werden, so müssen sie minder erzwungen sein. Die Zukunft unserer Erziehung liegt im Freien und in der Freiheit, im Schauen und in der Tat.

Elternrecht in der Schule.

Als ich meine Arbeit über „des Kindes Freiheit und Freude" geschrieben hatte, da wurde von gewisser Seite der Vorwurf laut, daß ich jenen törichten Eltern den Rücken stärkte, die für alle Sünden und Gebrechen ihrer Kinder die Schule verantwortlich machten. Man schien auf jener Seite allen Ernstes anzunehmen, daß ich nicht wisse, wie viele Eltern ihre Kinder ohne hinreichende Veranlassung für glänzend begabt und engelsgut und die Lehrer, mit denen sie in Konflikt geraten, eo ipso für beschränkt und böswillig halten. Und obwohl ich in meiner Schrift zwischen den Erziehungsanarchisten und mir eine dicke Scheidewand aufgerichtet hatte, glaubte man mir doch entgegenhalten zu dürfen, daß das Leben des Kindes nicht eitel Freiheit und Freude sein könne. Nicht diejenigen Gegner ermüden uns, deren Gründe unsere Ansichten treffen, sondern die, die immer mit tödlicher Sicherheit daran vorbeitreffen. Man hätte einem Menschen, der wie ich, achtzehn Jahre der Schule gedient hat, nicht solche Vorhaltungen machen sollen. Ich weiß, daß es Eltern gibt, die in ihrem Kinde, weil es mit vier Jahren ein Geburtstagsverschen ohne Anstoß hergesagt hat, einen jungen

Goethe sehen, und andere, die von einem Kinde, dem kaum ein wahres Wort aus dem Munde geht, mit heiliger Emphase versichern, daß es niemals lüge. Ich kenne das aus mannigfacher Erfahrung, und ich weiß natürlich ganz genau, daß, wenn wir zum Kampfe aufrufen gegen ein verknöchertes Lehr- und Erziehungssystem, auch alle Eltern solcher Art, ja, alle verzogenen Faulpelze und Tunichtgute sich inbrünstig an unsere Rockschöße klammern und rufen werden: Seht ihr? Was haben wir immer gesagt: Die Schule und ihre Diener tragen alle Schuld! Ich kann noch hinzufügen, daß ich bei Dissonanzen zwischen meinen Kindern und der Schule immer zunächst und ohne Voreingenommenheit zu prüfen pflege, ob die Schuld nicht bei meinen Kindern liege, und daß ich noch kürzlich einem jungen Manne, der sich in den Quartalszeugnissen ungerecht behandelt glaubte und dem wohl wirklich ein kleines Unrecht geschehen war, daß ich diesem Jüngling auf seine Klagen erwiderte: „Lieber Freund, ohne ein gewisses Quantum Unrecht geht es nirgends in der Welt zu; auch die Lehrer sind Menschen, und Sie können Ihre Lehrer zwingen, Ihnen gute Zeugnisse zu geben. Also zwingen Sie sie!" Ich würde das gewiß nicht in jedem Falle sagen; aber in diesem Falle durfte ich es sagen. Ich glaube nun, deutlich genug bekundet zu haben, daß mir jede Voreingenommenheit für Eltern und Schüler und gegen Schule und Lehrer fernliegt.

Trotzdem aber und trotz des nichts weniger als angenehmen Beifalls schlechter Schüler und törichter Eltern sei es gesagt: das Elternpublikum muß gegen die moderne Schule, die so gar nicht modern ist, revolutioniert werden. Ich denke dabei nicht, wie ein Quartaner annehmen könnte, an einen bewaffneten Sturm auf die Schulhäuser und an eine Hinrichtung

der Griechisch- und Lateinlehrer, sondern an eine friedliche, allerdings recht lebendige Revolution. Man könnte aber in meinem Verlangen nach einer Revolution der Eltern die außerordentlich schnöde Aufforderung erblicken, in den Eltern erst eine rechte Unzufriedenheit mit der gegenwärtigen Schule zu erwecken. Das ist leider durchaus unnötig. Die Unzufriedenheit ist da, ist in ungeahnter Größe da; seit Jahrzehnten, nein, seit Jahrhunderten, ist sie herangewachsen. Es kommt also nur darauf an, diese Unzufriedenheit mobil zu machen. Und das soll wiederum nicht heißen, daß wir nun täglich und stündlich Lehrern und Direktoren in den Ohren liegen wollen: „Was fangen Sie denn um Gotteswillen mit meinen Kindern an!“ denn Lehrer und Direktoren sind ja auch nur -- und oft sehr gegen ihr Herz und ihre Vernunft -- gehorsame Diener des Systems. Nein, es soll heißen, daß wir Eltern unsere Unzufriedenheit an sehr viel höherer Stelle laut werden lassen wollen, nämlich bei der Gesetzgebung und bei den Spitzen der Schulregierung. Wir Eltern wollen an unsere Brust schlagen und bekennen: nostra res agitur; wir wollen erkennen, daß die Schüler unsere Kinder sind, daß es also unsere Sache ist, um die es sich hier handelt, hundertmal mehr unsere Sache als die der Lehrer, und daß darum die Aufstellung des Lehrziels und der Lehrpläne nicht etwa eine Angelegenheit einiger Herren Regierungsräte, sondern daß sie unsere Angelegenheit ist, daß wir daher bei Schulgesetzgebung und Schulregierung ein allergewichtigstes Wort mitzureden haben. Zu den wunderbarsten Dingen, die mir in meinem Leben begegnet sind, gehört die grenzenlose Passivität der Eltern in den fundamentalsten Angelegenheiten des öffentlichen Unterrichts und der Erziehung. Es gibt wohl hie und da Eltern, die in Hinsicht auf Einzelheiten mit Wünschen, Be-

schwerden, Anregungen und Vorschlägen an die Schule herantreten; aber das große Ganze der gegenwärtigen Schule nehmen sie im allgemeinen stillschweigend hin, und wenn der Deutsche überhaupt dem Bureautisch gegenüber eine Lammsgeduld besitzt, so muß man, wenn es sich um die Geduld mit dem herrschenden Schulsystem handelt, das immerhin rührende Bild des Lammes verlassen und ein ausgewachsenes Tier zum Vergleich heranziehen. Mit dieser allzulangen Langmut soll ein Ende gemacht werden; das Publikum soll die Sache der Schule, die im wirklichsten Sinne des Wortes *seine* Sache ist, mit Kraft und Entschlossenheit selbst in die Hand nehmen.

Ob dieser „aufreizenden" Worte werden absolute Schulmonarchen von heute ihre Stirnen in unheildrohende Falten ziehen, und wenn, was nie zu verhindern ist, die Opposition gegen das bestehende Schulsystem auch unverständige und ungerechte Formen annehmen wird, so werden sie rufen: „Siehe da, das ist die Weisheit der Reformer, die die Schule ausliefern wollen an das Banausentum." „Siehe da" werden sie rufen, nicht „sieh da"; denn diese Herren halten am Alten fest. Und eben weil sie so „unentwegt" am Alten kleben, mögen sie sich sagen, daß sie es nicht anders gewollt haben, daß sie und nur sie es zu verantworten haben, wenn den Eltern endlich der Geduldsfaden reißt und wenn die Opposition hie und da auch unerfreuliche Formen annimmt. Wenn nämlich die Geduld des Volkes mit dem herrschenden Schulsystem an Größe noch zu überbieten war, so ist sie überboten worden durch das Beharrungsvermögen der Schulherren, durch ihren unnahbaren Konservatismus, durch die uneinnehmbare Festung ihres Bewußtseins von der unübertrefflichen Vortrefflichkeit ihrer Prinzipien und Institute. Diese Schulmeister — ich sage nicht: die Schulmeister — diese Schul-

meister sind verhaßt, weil sie unbelehrbar sind; wer immer lehrt, der verliert nicht selten das Gefühl, daß er zu lernen hat. Man muß selbst in der Arbeit der Schule gestanden haben, um zu wissen, wie unendlich schwer es ist, für neue Gedanken innerhalb der Fachkreise auch nur eine nennenswerte Zahl von Anhängern zu finden; dann aber, wenn man selbst eine Mehrheit von Gesinnungsgenossen um sich geschart hat, werden immer vor den Türen der hohen und höchsten Behörden kaltlächelnde Herren stehen, die der Verwirklichung solcher Ideen mit weithin strahlender und undurchdringlicher Stirn begegnen. Natürlich geschehen auch hier Zeichen und Wunder, das heißt Ausnahmen; ab und zu dringt ein neuer Gedanke bis ins Ministerium vor, und dann reformiert man dies und das, eher noch bei den Elementarschulen als bei den höheren; aber in allem Wesentlichen darf nichts geändert werden, und die höhere Schule vor allem muß fest gegründet bleiben auf dem trostlosen Wahne, daß der Mensch nur durch die Janua linguarum, nur durch das Morgentor der Sprachen, insonderheit der toten Sprachen, zu höherem Leben gelange.

Bevor ich ausspreche, was wir Eltern von der Schule verlangen, will ich einem Einwurf begegnen, der leicht erhoben werden könnte und der vielleicht auch manchem meiner Leser auf den Lippen liegt. Wie man zu sagen pflegt: „Methode hin, Methode her: der Lehrer ist die Methode!“ — so könnte man auch sagen: System hin, System her; ein genialer Schulmeister bildet die Menschen auch beim elendesten System; ein Stümper hingegen richtet mit den herrlichsten Systemen nichts aus. Nun, das ist freilich lauterste Wahrheit: aber es ist nur die Hälfte einer Wahrheit. Die andere Hälfte lautet so: Geniale und unterwertige Köpfe sind hier wie anderswo Aus-

nahmen; die große Masse wird vom Mittelgut gestellt, und die Leistungen mittelstarker Talente sind stets ein Produkt aus System und Individuum. Für den mittelgut begabten Erzieher und Lehrer sind Methode und System nichts weniger als unwesentlich, und wenn Pestalozzi den Satz seines Freundes: „Vous voulez mécaniser l'éducation" akzeptierte, so wollte er damit sagen, daß er ein System erstrebe, das auch in der Hand des mittelmäßig, ja des minder begabten Menschenbildners, sozusagen von selbst, durch den Zwang seiner inneren Vernunft- und Naturgemäßheit seine Schuldigkeit tue. Also hoffen wir nicht auf die dünn gesäeten genialen Erziehungskünstler, die, wie alle Genies, auf dem Meere wandeln und in der Wüste schwimmen können — wie es ja auch Schüler gibt, die auch dann werden, was sie sollen, wenn man ihnen eine Pharaonenmumie aus der vierten Dynastie aufs Katheder setzt — hoffen wir, sage ich, nicht auf die großen Meisterpädagogen; es soll vorgekommen sein, daß man ihnen auf seinem Lebenswege nicht begegnete; sondern fordern wir, was wir von der Allgemeinheit der Erzieher und vom Gesamtorganismus der Schule fordern dürfen.

Was fordern wir denn von der Schule und was dürfen wir von ihr fordern? *Dasselbe, was das Leben von uns fordert.* Nicht alles, was das Leben fordert, kann die Schule geben, beileibe nicht; aber vieles von dem. Und da befinden wir uns ja in glücklichster Übereinstimmung mit der Schule von heute: „Non scholae sed vitae discimus" („Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir"), steht über zahlreichen Schulportalen, steht in sämtlichen Lehrbüchern der Pädagogik, wird in jedem Seminar und in jeder Schulzeitung zahllose Male wiederholt, und auch in den Schulreden der Parlamente wird es hinreichend oft zitiert. Wie denn überhaupt die

Menschheit mit weitblickenden Maximen, vorurteilslosen Grundsätzen und überraschend helläugigen Einsichten auf Jahrmillionen hinaus versorgt ist. Es fehlt immer nur an der richtigen Anwendung dieser großen befreienden Prinzipien und außerdem an ihrer Ausführung.

Denken wir uns einen schulentlassenen jungen Menschen mitten ins Leben gestellt — was ist es, das von ihm gefordert wird? Nicht die wichtigste, aber die erste Forderung ist die, daß er sich selbst erhalten lerne. Andere Menschen geben ihm nichts mehr; er muß sich eine Existenz gründen, muß einen ihn ernährenden Beruf lernen. Wie bereitet die heutige Schule die Wahl und die Erlernung des Berufes vor? Zu gut, und darum nicht gut. Das schlimme Wort bewährt sich an ihr: Qui trop embrasse, mal étreint. Sie will möglichst auf alle Berufe vorbereiten, will eine Vorschule für alle Künste, Gewerbe und gelehrten Berufe sein, der Berufslehrling soll gewissermaßen nur dort fortzufahren brauchen, wo er in der Schule aufgehört hat, ganz einerlei, ob er Handwerker, Kaufmann, Künstler, Techniker, Offizier, Arzt, Geistlicher oder Beamter wird. Für alle diese Berufe und noch viele mehr soll die wissenschaftliche Basis gegeben werden, für alle zugleich! Und darum stopfen unsere obersten Unterrichtsbehörden in den Schulsack eine solche Masse der heterogensten Dinge hinein. Ich muß dabei immer an jene massenhaften Weihnachtsbescherungen denken, bei denen ich gelegentlich zugegen war. Jedes Kind bekam einen Sack, und in jedem Sack waren sechs braune Kuchen und sechs weiße Kuchen und drei Äpfel und fünfundzwanzig Walnüsse und fünfundzwanzig Haselnüsse und fünfundzwanzig Pfeffernüsse usw. Genau so macht man's mit dem Schulsack, da hinein kommt für jeden so und so viel Latein, so und so viel Mathematik, so

und so viel Geschichte usw., usw., und wenn sich der Schüler nach seinem Abgang die Bescherung besieht, so findet er mancherlei Äpfel, Nüsse und Kuchen, die er nie in seinem Leben wird brauchen können. Ich möchte schon hier ein gewisses Mißverständnis meilenweit von mir weisen. Ich meine nicht, daß der Mensch nur lernen solle, was er später in seinem Beruf oder sonstwie praktisch verwerten, sozusagen in Geld ausmünzen könne. Diese entsetzliche Banausie liegt mir wohl so fern wie irgend einem Menschen. Auch ich bin der Meinung, daß der Mensch nicht leicht zuviel lernen kann und daß es ihm nichts schadet, wenn er zehnmal mehr weiß, als er braucht. Es handelt sich hier eben gar nicht um die Quantität des Wissens, sondern um den Modus des Lernens. Denken Sie sich einen Offizier, der nie in seinem Leben ein Wort Griechisch oder Latein brauchen, auch nie aus eigenem Antrieb nach einem griechischen oder römischen Dichter greifen wird. Er wird sich in einem besinnlichen Augenblicke seines Lebens sagen: Warum hat man mich eigentlich gezwungen, Griechisch und Latein zu lernen? Hätte ich sie aus eigenem Bedürfnis, mit Lust und Liebe gelernt, so wär's vielleicht sehr schön gewesen; ich würde mich meines Griechischen und Lateinischen freuen, obwohl ich sie als Offizier nicht brauche, und ich würde vielleicht wirklich etwas darin geleistet haben. Nun aber sind meine Kenntnisse in diesen Dingen obendrein mäßig oder gar unmäßig mäßig — also wozu hab' ich Tausende von hoffnungsfrohen, kräftereichen, unwiederbringlichen Stunden meiner Jugend hingeben müssen für dieses nutzlose Gut? (Den Einwand: „Aber ich habe durch die alten Sprachen eine unvergleichliche formale Bildung erworben" wird ein Offizier nicht erheben; auf dergleichen verfallen nur Altphilologen.) Oder denken Sie sich einen Arzt oder

einen Elektrotechniker oder eine Schauspielerin, die sich fragen: „Wozu hat man mich eigentlich in der Schule so schrecklich mit den vielen Geschichtszahlen gequält, die ich jetzt absolut nicht brauche? Hat man geglaubt, ich könnte vielleicht einmal Professor der Geschichte werden wollen? Ich habe nie daran gedacht, Professor der Geschichte werden zu wollen; ich wollte immer — seitdem ich überhaupt an einen Beruf dachte — Arzt, Elektrotechniker, Schauspielerin werden. Und wenn ich wirklich umgesattelt hätte, wenn wirklich eines Tages die Lust über mich gekommen wäre, Geschichtsprofessor zu werden, dann wäre eben die Lust dagewesen, und dann hätte ich sicher auch im Handumdrehen die Zahlen gelernt. Von den geschichtlichen Begebenheiten hab' ich ja immer gern erzählen hören; aber die Zahlen konnt' ich nicht merken. Man zwang mich dazu. Warum? Heute hab' ich sie längst vergessen; niemand fragt mich danach, und ich bin ein vielbegehrter Arzt, ein gesuchter Elektrotechniker, eine berühmte Schauspielerin."

Also gebt unseren Kindern Gelegenheit, alles zu lernen, lockt sie dahin, in Freiheit und Freude so viel wie möglich zu lernen; aber zwingt sie nicht, alles zu lernen, hängt nicht allen denselben Sack über die Schulter, auch nicht, wenn sie in derselben Schulstube sitzen.

Ist es nicht Torheit, eine allgemeine Unterrichts- und Erziehungsanstalt zur Vorschule für Tischler, Schmiede, Schneider, Maurer, Krämer, Schiffer, für Ärzte, Maler, Richter, Offiziere, Geistliche, Staatsmänner, Architekten, Chemiker und sämtliche anderen vorhandenen Berufe zu machen, wenn der einzelne Schüler doch nur einen einzigen von allen diesen Berufen ergreift? Und wann ergreift er diesen Beruf? Eigentlich, sobald er ins Leben tritt. Ich setze voraus,

daß man ihm keinen Beruf aufzwingt, daß man ihn frei wählen läßt. Vom ersten Tage seines Lebens an wird er mit seinen Sinnen, seinen Gedanken, seinen Händen sonderlich das ergreifen, was seiner Neigung entspricht, und so bereitet er sich vom ersten Tage an auf den Beruf vor, der seiner Neigung zusagt, so lernt er auch in der Schule ganz von selbst vor allem und am liebsten das, was ihm für seinen freigewählten Beruf taugt. Ich weiß ja selbstverständlich, daß es in der Jugend latente Neigungen gibt, daß zum Beispiel ein Jüngling von sechzehn oder siebzehn Jahren plötzlich sein Herz für die Musik oder für den Nordpol entdecken kann, und nun erst den festen Entschluß faßt: „Ich will unter allen Umständen Musiker oder Nordpolfahrer werden" — aber gerade solch einer braucht die Schule nicht, um seine berufliche Vorbildung zu beschaffen; die schafft er sich selbst in verschwiegenen Nachtstunden, die ihm Morgenstunden sind. Was könnte ihm auch die Schule geben? Da sie vielerlei geben will, kann sie nicht viel geben. Kein Mensch braucht Vielwisser zu sein; aber in seinem Fach und Beruf muß heutzutage ein tüchtiger Mann viel, sehr viel, muß er sozusagen alles wissen, und davon kann ihm doch die Schule nur ein verschwindend kleines Bruchteilchen geben. Also warum zerreißt und zerspleißt sich die Schule, um alle alles zu lehren, um alle Menschen auf alle Berufe vorzubereiten? Sie sollte überhaupt nicht an einzelne Berufe denken, sie sollte ihren Zöglingen aber das geben, was der Mensch in allen Berufen braucht.

Das aber gibt ihm die heutige Schule nur in sehr beschränktem Maße. Denn was verlangt das Leben vom Menschen, gleich wenn er in die Lehre tritt? Wie heißt die Forderung, die ihm in jedem Berufe vom ersten Tage an unaufhörlich entgegenklingt? Handeln! Und was gibt ihm die Schule? — Wissen!

Worüber klagen allerorten die Professoren der Medizin und der Naturwissenschaften? Daß ihre Hörer nicht hören und nicht sehen, nicht experimentieren, ja nicht einmal zeichnen können. Worüber klagen die Rechtslehrer? Daß ihre Schüler von den einfachsten sozialen und ökonomischen Verhältnissen keine Vorstellung haben. Worüber Theologen und Pädagogen? Daß ihre Hörer immer nur Bücher gesehen haben, aber keine Menschen, keine Kinder! Worüber klagt der Offizier? Daß seine Soldaten kein Gelände auffassen, keine Distanz schätzen können! Worüber der Gärtner? Daß sein Lehrling keinen Spaten anzufassen weiß. Der Zimmermann? Daß sein Lehrling nicht einmal einen Balken richtig messen kann, und so weiter ins Unendliche. Alle klagen sie über eine Bildung, die in den Büchern hängen geblieben ist, und die uns der Welt der Sinnendinge und Tatsachen, mit der wir es doch überall zunächst zu tun haben, entfremdet hat. Was wir statt dieser Bildung zu fordern haben, das habe ich in meinem Aufsatz über des Kindes Freiheit und Freude gesagt; ich muß mich hier darauf beschränken, es in die Worte zusammenzufassen: Bildet die Sinne, bildet die Hand, bildet den ganzen Körper als aufnehmendes und als schaffendes Organ und führt den jungen Menschen öfter und öfter vom Lehrsaal, vom Anschauungsbild, vom Präparat und Experiment hinaus an die Brüste der Natur. „Die Zukunft unserer Erziehung liegt im Freien und in der Freiheit, im Schauen und in der Tat."

Ich kann diesen Gegenstand nicht verlassen, ohne daran zu erinnern, wer der schlimmste, zäheste, widerwilligste Feind dieser Forderungen ist. Der hartnäckigste, unzugänglichste Feind dieser Reformen ist der heillose Wahn, daß eine gute Bildung nur mit Hilfe der alten Sprachen zu erwerben sei. Ich

muß das wie ein ceterum censeo immer wiederholen, selbst auf die Gefahr hin, daß man diese Wiederholungen für die giftgeschwollene Rache eines sprachlich Unbegabten hielte, für die Ranküne eines Menschen, der sich um die Gunst der Sprachen vergeblich beworben hätte. In Wahrheit haben mir fremde Sprachen nicht nur niemals besondere Schwierigkeiten verursacht, sondern ich habe mich sogar mit besonderem Vergnügen mit ihnen beschäftigt; sie waren eine „Schokoladenseite" von mir, und wenn mich mein Lebensweg jemals zum akademischen Lehrberuf geführt hätte, so wäre ich heute höchstwahrscheinlich Professor der Philologie, vielleicht sogar der alten Sprachen. Ob ich dann auch die alten Sprachen und Literaturen für ein unvergleichliches und unersetzliches Bildungsmittel gehalten hätte, das bezweifle ich freilich sehr. Wahrscheinlich würde ich dann davon überzeugt gewesen sein, daß die klassischen Literaturen außer Homer und einigen griechischen Tragödien nichts enthielten, was unsere deutsche Literatur nicht ebenso gut oder besser aufzuweisen hätte, und daß die Hochschätzung oder gar Verhimmelung nicht weniger klassischen Autoren nichts weiter ist als von Geschlecht sich zu Geschlecht schleppender Selbstbetrug der Philologen, die sich's beim Übersetzen haben sauer werden lassen und nun doch nicht obendrein das Bewußtsein haben möchten, daß es der Mühe nicht gelohnt habe, oder die die Freude an grammatischen Feinheiten und Tüfteleien mit künstlerischer und ethischer Erhebung verwechseln. Noch vor kurzem sagte zu mir ein Lehrer des Lateinischen: „Was soll man machen! Der Sallust ist nun mal nicht interessant zu machen!" — „Man soll ihn hinauswerfen," rief ich. Da zuckte er die Achseln. Übrigens will ich selbstverständlich nicht sagen, daß die alten Literaturen außer Homer und den griechischen Tragikern nichts Wertvolles enthielten,

das zu hüten und zu bewahren wäre; wir wollen uns auch chinesischer und japanischer Literaturschätze erfreuen; aber wir wollen nicht die Jugend unserer Kinder damit erdrosseln. Auch wenn ich Professor der alten Sprachen wäre, würde ich wohl der Meinung sein, daß sehr viel Griechisch dazu gehöre, Homer und Äschylos wirklich zu genießen, sehr viel mehr Griechisch, als unsere Jünglinge im Gymnasium lernen können. Aber die Lobredner des altsprachlichen Unterrichts versichern uns immer wieder, daß nichts dem Geiste der Schüler eine so gründliche und feine Schulung gewähren könne wie dieser Unterricht; sie versichern es, ohne es beweisen zu können. Ich bin in meinem Leben mit sehr vielen Menschen zusammengekommen, die das humanistische Gymnasium absolviert hatten, mit sehr vielen, die die sogenannte Dreisprachenbildung (Deutsch, Englisch, Französisch) genossen hatten, und mit sehr vielen, die nur Volksschulbildung besaßen; mir ist bei gleicher Begabung niemals ein Vorzug der humanistisch Gebildeten in die Augen gesprungen. Ich kann hier nicht die ganze Reihe der Gegenbeweise erschöpfen, ich will nur darauf hinweisen, daß, während die Methodik fast aller Unterrichtsfächer bedeutende Fortschritte gemacht hat, die Methodik des altsprachlichen Unterrichts im allgemeinen noch tief in den Kinderschuhen steckt, daß auf diesem Gebiet noch jahraus, jahrein pädagogische und methodische Sünden begangen werden, die zum Himmel schreien, und das spricht doch eigentlich nicht für die Intelligenz der altphilologischen Pädagogen. Oder muß die Methodik stilgerechterweise ebenso tot bleiben wie die Sprachen? Ich will nur daran erinnern, daß doch konsequenterweise diejenigen, die nun nach dem Abgang vom Gymnasium das Studium der alten Sprachen fortsetzen und zu ihrer Lebensaufgabe machen, die immer noch tiefer und tiefer in die

Mysterien der alten Schriftsteller und ihrer Sprache eindringen, daß sie doch bei gleicher Begabung alle anderen Geister an Klarheit, Feinheit und Tiefe übertreffen müßten. Man hat nichts davon bemerkt. Man hat die Altphilologen von Beruf nicht dümmer und nicht gescheiter als andere Leute befunden: man hat keine allgemein erhöhte Potenz an ihnen feststellen können. Wohl aber könnte man darauf hinweisen, daß der Vorrang, den z. B. die Deutschen in neuerer Zeit auf gewissen Gebieten vor anderen Nationen gewonnen haben, doch recht wenig mit humanistischer Bildung zu tun hat. Sollten die gewaltigen Fortschritte der Deutschen auf den Gebieten des Handels, der Industrie, der Technik und in den exakten und realen Wissenschaften, in der Chemie, Physik und Medizin — sollten sie wirklich der altphilologischen Schulung zu danken sein? O, es gibt schon Leute, die da sagen: Auch in den realen Wissenschaften leistet nur der etwas Tüchtiges, der alte Sprachen gelernt hat. Aber abgesehen davon, daß diese Voraussetzung bei Kaufleuten, Industriellen und Technikern doch wohl nur in geringem Maße zutrifft, könnte man auch fragen: Warum waren denn diese Fortschritte früher nicht da, als die humanistische Bildung noch üppiger blühte denn heute? Warum fällt dieser allgemeine deutsche Aufschwung so merkwürdig genau mit dem Erwachen und Erstarken des realistischen Bildungsideals und mit der lebendigeren Pflege der realen Unterrichtsfächer zusammen? Machen wir, meine werten Leserinnen und Leser, ruhig und entschieden unser Elternrecht dahin geltend, daß wir sagen: „Wir wollen nicht mehr, daß das Lebensschicksal unserer Kinder davon abhänge, ob sie zwei tote Sprachen mehr oder weniger radebrechen; beurteilt und versetzt unsere Kinder streng nach ihrer Intelligenz, ihren Leistungen, ihrem Fleiß und ihrer sittlichen Tüchtigkeit, aber tut

nicht so, als wenn man ohne Griechisch und Latein nicht intelligent, nicht fleißig, nicht zu allem Guten geschickt und tüchtig sein könnte. Darum fort mit dem Griechischen und Lateinischen als Zwangsgegenständen.

Die Verteidiger des obligatorischen Humanismus werden mir vorwerfen, daß ich ihr gewichtigstes Argument gar nicht zu kennen schiene. Ich kenn' es sehr wohl, und eben dieses Hauptargument soll uns zum zweiten Hauptteil unserer Ausführungen hinüberleiten. Ich habe gesagt: Das Nächste, nicht das Wichtigste, was der Mensch braucht, wenn er einsam mitten ins Leben gestellt ist, ist ein Beruf, der ihn ernährt. Nicht das Nächste, aber das Wichtigste, was ihm nötig ist, ist innere Befriedigung. Wenn er beides gefunden hat: äußere Existenz und innere Befriedigung (soweit dem Menschen innere Befriedigung überhaupt erreichbar ist), so darf man sagen, daß er das Leben nach Menschenmöglichkeit bewältigt habe. Ich übersehe keineswegs, daß der Mensch ein treu helfendes und dienendes Glied der menschlichen Gesellschaft sein und daß die Schule unsere Kinder zu guten Staatsbürgern erziehen soll. Diese Forderung ist selbstverständlich eingeschlossen in die Forderung der inneren Befriedigung; denn noch keiner hat den Frieden gefunden, der nur an *seine* Befriedigung dachte. Und nun kommen die Verteidiger des humanistischen Gymnasiums und sagen: „Diese innere Befriedigung sichert ihr den Kindern, Jünglingen und Jungfrauen nicht durch eure Realien!" Und darin haben sie vollkommen recht. „Wenn ihr eure Zöglinge nur mit Realitäten füttern, ihnen nur solche Kenntnisse und Fertigkeiten auf den Lebensweg mitgeben wollt, die sich unmittelbar in praktische Werte umsetzen lassen, so seid ihr Banausen." Wir verbeugen uns tief und erwidern: „Das ist uns aus der Seele gesprochen."

„Wer nach innerer Befriedigung sucht," so fahren unsere Gegner fort, „der muß vor allem wissen, daß es transzendente Dinge gibt, die man Ideale nennt, und dem jungen Menschen solche Ideale vor die Seele stellen und ihn mit einem gläubigen, begeisterten Idealismus erfüllen, das ist die höchste und schönste Aufgabe der Schule." Und zum drittenmal sind wir entzückt, daß unsere Gegner mit uns so ganz derselben Meinung sind. Dann aber kommt's. „Und," so schließen unsere Gegner, „um des Idealismus unserer Jugend willen halten wir fest am griechisch-lateinischen Unterricht; denn nichts vermag sie mit einem höheren und reineren Idealismus zu erfüllen als die Beschäftigung mit der erhabenen Geisteskultur der Antike." Auf diese Behauptung könnte man vielleicht am schlagendsten antworten, wenn man eine Enquete unter sämtlichen Primanern anstellte, die doch am besten wissen müssen, ob sie begeistert sind und wo ihre Ideale grünen. Ich glaube, das Resultat dieser Umfrage würde für unsere Gegner zermalmend sein. Und man kann doch wohl nicht sagen, daß 18- bis 20jährige Jünglinge noch gar nicht wüßten, wie begeistert sie wären und wofür sie begeistert wären. Gott sei Dank, in unseren Primanern und Sekundanern lebt noch Begeisterung und Idealismus, und oft habe ich beobachten können, daß sie, obwohl die Schule sie in der Regel hinreichend mit Arbeit versorgt, in wöchentlichen Konventikeln zusammenkommen und sich an guten Dingen erbauen. Und was treiben sie in solchen Stunden? Sie befassen sich mit mancherlei Wissenschaften und treiben Musik; vor allen Dingen aber lesen sie — deutsche Literatur, nach der sie im Gymnasium Hunger leiden. Nie habe ich gehört, daß sie griechische und römische Klassiker gelesen hätten.

Mein verehrter Leser! Verzeih, daß ich hier emphatisch werde! Unter allen Rechten einer Nation

ist eines, das wohl von keinem Tyrannen, keinem Bureaukraten und keinem Nationalitätenhasser bestritten werden kann: das Recht, daß ein Mensch seine Religion in seiner eigenen Sprache übe, daß er mit seinem Gott in seiner Muttersprache rede. Auch wer der Meinung ist, daß man einer anderen Nation seine eigene Sprache mit mehr oder weniger Gewalt aufzwingen dürfe, er wird zugestehen müssen, daß man in Stunden der Andacht und Erhebung seine innersten und innigsten Gefühle, seine geheimsten und heiligsten Gedanken und Stimmungen gar nicht anders aussprechen kann als in der Sprache, an deren Mutterbrust die Seele groß geworden ist. „Überall," sagt M. v. Schenkendorf,

Überall weht Gottes Hauch;
Heilig ist wohl mancher Brauch;
Aber soll ich beten, danken,
Geb' ich meine Liebe kund,
Meine seligsten Gedanken —
Sprech' ich wie der Mutter Mund!

Das ist so selbstverständlich wie ein Axiom der Mathematik; wer es nicht anerkennen wollte, den müßten wir für geistig minderwertig halten. Und nun vergegenwärtige dir, lieber Leser, das humanistische Bildungsideal. Wenn du auch nicht Religion und Idealismus für dasselbe hältst, darin, denk' ich, werden wir einig sein, daß wir unter dem „Idealismus der Jugend" innerste und innigste Empfindungen, geheimste und heiligste Gedanken, reinste und edelste Bestrebungen und Begeisterungen einer jungen Seele verstehen. Und muß uns nun nicht ein „homerisches Gelächter" schütteln, wenn wir hören, daß der deutsche Jüngling solch einen Idealismus nirgend reiner und echter schöpfen könne als bei Xenophon und Cicero, bei Homer und Horaz? Daß lebendige Seelenglut und lebendiger Tatendrang nur zu er-

wecken sei durch die fremde Sprache fremder Nationen und Rassen aus längst versunkenen Zeiten? Wenn wir nicht seit Jahrhunderten umnebelt wären von dem mittelalterlichen Aberglauben des humanistischen Systems, wenn heute am Tage unvermittelt ein Mann aufträte und als neue Lehre verkündete: „Deutsche Jünglinge müssen die toten Sprachen südeuropäischer Völker lernen, damit sie deutsche Männer werden" — ja, mein Leser, würden wir uns nicht teilnehmend nach dem Befinden dieses Mannes erkundigen und mit der Königin im „Hamlet" fragen: „Wie lang' ist er schon so?" Und doch stellen Männer diese Forderung auf, die bei patriotischen Festlichkeiten feierlich deklamieren:

Ans Vaterland, ans teure, schließ' dich an;
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen,
Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft!

aber schon am nächsten Morgen sagen sie: „Unsinn, nicht hier sind die Wurzeln eurer Kraft; ihr müßt eure Wurzeln weit über Jahrtausende hinwegstrecken und in die Länder einer anderen Sonne versenken!" Nur Luftwurzeln können es sein, was sich auf solche Weise bildet, und wenn auch gewisse Pflanzen zur Hauptsache mit Luftwurzeln bestehen können — der Mensch kann es nicht. Nein, wahrhaftig, hier im Vaterlande sind die Wurzeln seiner Kraft; aus dem unerschöpflich reichen und fruchtbaren Boden deutscher Sprache, deutscher Literatur, deutscher Kunst und deutscher Sage und Geschichte soll der deutsche Jüngling seine frühesten, stärksten und seligsten Kräfte saugen, und erst wenn er tief und unentreißbar in diesem Boden wurzelt, erst dann soll er seine Zweige nach fremden Ländern strecken, soll er zur Erweiterung und Schärfung seines Geistes fremde Sprachen lernen, so viel er kann und mag, auch Griechisch und Latein, wenn ihm der Sinn danach steht.

Vor fast genau hundert Jahren sprach ein Mann von hervorragender humanistischer Bildung zu einem klassischen Philologen folgende Worte:

„Schon fast seit einem Jahrhundert wirken Humaniora nicht mehr auf das Gemüt dessen, der sie treibt, und es ist ein rechtes Glück, daß die Natur dazwischen getreten ist, das Interesse an sich gezogen und uns von ihrer Seite den Weg zur Humanität geöffnet hat.

Daß die Humaniora nicht die Sitten bilden! Es ist keineswegs nötig, daß alle Menschen Humaniora treiben. Die Kenntnisse, historisch, antiquarisch, belletristisch und artistisch, die aus dem Altertum kommen und dazu gehören, sind doch so divulgiert, daß sie nicht unmittelbar an den Alten abstrahiert zu werden brauchen; es müßte denn einer sein Leben hineinstecken wollen — dann aber wird diese Kultur doch nur wieder eine einseitige, die vor jeder andern einseitigen nichts voraus hat, ja, noch obendrein nachsteht, indem sie nicht produktiv werden und sein kann."

Der Mann, der das sprach, hieß Goethe. Allerdings: Goethe hat in seinem langen Leben auch Dinge gesagt, die dem zum Teil widersprechen. Er hat von dem veredelnden Einfluß gesprochen, den die großen antiken Vorbilder auf edle Charaktere üben. Aber nie hat er behauptet, daß man diese antiken Vorbilder nicht ebensogut durch Übersetzungen kennen lernen könne, nie ist es ihm eingefallen, zu sagen, daß Veredlung des Menschen nur oder vor allem von dem Einfluß der Antike zu erwarten sei. Vielmehr hat er als 75jähriger Mann, also nicht in stürmischer Jugend, die Worte gesprochen:

„Die römische Geschichte ist für uns eigentlich nicht mehr an der Zeit. Wir sind zu human geworden, als daß uns die Triumphe des Cäsar nicht widerstehen sollten. So auch die griechische Geschichte bietet wenig Erfreuliches. Wo sich dieses Volk gegen äußere Feinde

wendet, ist es zwar groß und glänzend, allein die Zerstücklung der Staaten und der ewige Krieg im Innern, wo der eine Grieche die Waffen gegen den andern kehrt, ist auch desto unerträglicher. Zudem ist die Geschichte unserer eigenen Tage durchaus groß und bedeutend; die Schlachten von Leipzig und Waterloo ragen so gewaltig hervor, daß jene von Marathon und ähnliche andere nachgerade verdunkelt werden. Auch sind unsere einzelnen Helden nicht zurückgeblieben: Die französischen Marschälle und Blücher und Wellington sind denen des Altertums völlig an die Seite zu setzen."

Ich will diesem klassischen Zeugen nicht, wie ich es mit leichter Mühe vermöchte, eine lange Reihe anderer Zeugen, von Michel Montaigne herab bis Nietzsche, Multatuli und zahllosen Zeitgenossen, hinzugesellen. Gekennzeichnet ist das Übel deutlich genug. Ich will nur darauf hinweisen, wie wenig diese Kennzeichnung bis heute genützt hat, wenn, nach Goethe, das Gymnasium schon seit 200 Jahren seinen Zweck verfehlt. Ich will darauf aufmerksam machen, daß wir noch dicke, dicke Wände zu durchdringen haben. In der Pädagogik liebt man den gedämpften Fortschritt. Wir können diesen Fortschritt — nicht nur hinsichtlich der humanistischen Zwangsbildung, sondern auf allen Gebieten — mächtig beschleunigen, wenn wir erkennen, daß es ein Recht der Eltern an der Schule gibt, und wenn wir dieses heilige und gewaltige Recht endlich unzweideutig fordern. Ich will keine Demagogie treiben und den Ruf erheben: Die Schule gehört den Eltern und ihren Kindern, und Lehrer, Erzieher und Behörden haben ihnen zu gehorchen wie Diener. Lehrer und Erzieher sind so wenig Diener der Eltern wie ein Künstler Diener des Publikums ist. Wer seinen Fleiß und seine Gaben, wer sein Leben einem Berufe geweiht hat, der darf

verlangen, daß in den Dingen dieses Berufes seine Stimme gewogen und nicht gezählt, daß sie nicht von einer bloßen Majorität erstickt werde. Wir wollen die Schule gewiß nicht zum Spielball einer Massenherrschaft machen. Aber noch viel weniger wollen wir uns länger einen scholastisch-bureaukratischen Hochmut gefallen lassen, der von der Voraussetzung ausgeht: „Was verstehen denn die Eltern von Kindern! Sie kennen ihr eigenes Heil und das Heil ihrer Kinder nicht. Denn sie sind ja Laien; wir aber sind Fachleute! Also müssen wir ihnen die vorgeschriebene Bildung hineinpfropfen, ob sie ihnen schmeckt oder nicht.“ Aber so sollen sie *nicht* denken. Ihre Schüler sind unsere Kinder. Viele lebendige Lehrer und Erzieher wissen das. Wir aber wollen es so einmütig, so ernst und unermüdlich geltend machen, daß es auch die verknöchertsten Scholarchen beunruhigen soll: „*Was ihr unter den Händen habt, sind Stücke von unserem Herzen; was ihr verwaltet, ist unser köstlichster Besitz, ist der Sonnenschein unseres Hauses, ist die Verkörperung unserer Hoffnungen, ist die Zukunft unseres Volkes.*“

Zur Renaissance der Pädagogik.

(1904.)

Bei Eröffnung eines Kunsterziehungstages in Weimar sagte der Vorsitzende: „Es ist keine Umwälzung in unseren pädagogischen Anschauungen, die wir anstreben.“ Das ist es nun wohl doch, und zwar eine ziemlich gründliche. Wenn uns darauf bemerkt wird, das, was wir wollten, hätten einsichtige Schulmänner schon immer gewollt und geübt, so werden wir bescheiden darauf entgegnen:

„Wer kann was Dummes, wer was Kluges denken,
Das nicht die Vorwelt schon gedacht.“

Aber es kommt nicht nur darauf an, daß man etwas denkt, sondern auch darauf, mit welcher Konsequenz man einen Gedanken verfolgt, wie man das Gedachte einheitlich gruppiert, wie klar und stark man es ausdrückt und mit welcher Gefühls- und Willenskraft man dafür eintritt. In dieser Hinsicht meinen wir etwas leidlich Neues zu vertreten, und wenn jene Köpfe, die aus angeborener Eigentümlichkeit aus allem Neuen nur das heraushören, was sie früher einmal begriffen haben, unsere Ideen als aufgewärmte Semmeln betrachten, so soll uns der fanatische, kompakte Widerstand, dem wir begegneten und noch immer

im reichsten Maße begegnen, über den Wert und die Frische unserer Bestrebungen vollkommen beruhigen.

Wir beabsichtigen allerdings eine Umwälzung. Wir wollen nicht mehr und nicht weniger als eine Wiedergeburt der Erziehung und des Unterrichts aus dem Geiste der Kunst. Was heißt das? Sind wir vielleicht der Meinung, daß künstlerisches Empfinden und Verstehen wichtiger wäre als alles andere Empfinden und Verstehen und daß der Mensch vor allen Dingen ein Kunstgenießer werden müsse? Nein, wir sind tief davon durchdrungen, daß zur vollen Entwicklung und zum Glück einer menschlichen Persönlichkeit, zu ihrer Brauchbarkeit in Staat und Gesellschaft noch viele andere, gleichwichtige Dinge gehören. Oder heißt es auch nur, daß wir aus allen Kindern ohne Rücksicht auf Neigung und Veranlagung feine Kunstgenießer oder gar kunstgeübte Dilettanten machen wollen? Nein, auch das heißt es nicht. Es heißt, daß wir an die Stelle des bloß gewußten Wissens, das heut unsere Schulen beherrscht, das angeschaute und gefühlte Wissen setzen wollen. Es heißt, daß das Wissen von den körperlichen und geistigen Dingen der Welt fortan denselben Weg in den Menschen hinein nehmen soll, den die Kunst nimmt, nämlich den Weg durch die Tore der Anschauung und des Gefühls. Denn kein Wissen haftet so fest in uns, wirkt so lebendig in uns und setzt sich so leicht in Können und Handeln um, wie das erlebte Wissen.

Das ist ja nun scheinbar eine sehr alte Forderung. Das Gebot „Unterrichte anschaulich!" ist fast so alt wie die Pädagogik und kein Lehrer mag es mehr hören, weil es so selbstverständlich ist wie „Wasch Dich mit Seife!" Und doch ist es ein ungeheurer Abstand zwischen der alten und der neuen Forderung. Die alte Schule häufte vor dem Kinde ein enormes, nach vorwiegend scholastischen Prinzipien am grünen Tische

abgewogenes Wissenspensum auf und sagte: „So, das muß in 7 oder 14 Jahren in dich hinein; denn das müssen alle Menschen wissen. Aber erschrick nicht; es ist in 7000 oder in 14000 gleiche Päckchen eingeteilt, für jede Stunde ein bestimmtes Päckchen. Und ich werde dir alles veranschaulichen, so gut es nur irgend geht; ich werde mir die größte Mühe geben, dein Interesse für alle diese Dinge zu erwecken; ich werde auch, wo es der Gegenstand fordert oder zuläßt, den Wissensstoff Deinem Herzen nahebringen." Diese Schule sagte: Im Anfang war die Wissenschaft. Die neue Schule sagt: Im Anfang war der Mensch. Die alte Schule sagte in treuem, ehrlichen Glauben: Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir. Die neue Schule zieht daraus die Konsequenz und sagt: Nicht aus der Schule, sondern aus dem Leben lernen wir. Diese Schule sagt zum Kinde: „Ich weiß noch nicht, was ich dich lehren werde, ich weiß ja noch nicht, was du für deinen Leib und deine Seele brauchst. Schau an! Sieh dich um! Höre, fühle, rieche, schmecke die Welt, greif sie an und sieh zu, was du ausrichten kannst! Wenn du angeschaut hast, dann sprich, damit ich dich sehe! Ich sage dir nicht, wovon du sprechen sollst; sprich von dem, was dich interessiert hat, was du mit Lust geschaut hast, mit Entzücken, mit Staunen, mit Abscheu, mit Schrecken. Sprich heute von dem, was du heute erfahren hast, morgen von dem, was du morgen erfährst. Sprich du; ich, der Lehrer, komme nachher. Und wenn du nicht mehr mit dem Munde sprechen willst, dann sprich mit dem Bleistift. Zeichne, was du gesehen und erfahren hast, das ist auch eine Sprache, eine unmittelbarere, treuere Sprache sogar, als die geschriebene und gedruckte Sprache, eine Sprache, die keinem Bedeutungswandel der Wörter unterworfen ist. Was du zeichnest, das sind wenigstens Bilder von der

Welt; die Buchstaben sind nur Zeichen, die von den Dingen nichts an sich haben."

Das Kind unserer Schule wird seine Schulzeit nicht damit beginnen, daß es lesen lernt, daß es die Zeichen vor den Dingen kennen lernt. Auch hier heißt es wie im „Faust":

„Umsonst, daß trocknes Sinnen hier
Die heil'gen Zeichen dir erklärt,
Ihr schwebt, ihr Geister, neben mir,
Antwortet mir, wenn ihr mich hört!"

Ja, die Geister des Lebens umschweben uns überall, umschweben auch das Kind, und an sie soll es sich zuerst wenden, mit ihnen soll es sich unterhalten, bevor es durch Zeichen die Gedanken und Gefühle fremder Menschen in sich aufnimmt.

Also ein Unterricht ohne einen für 14 Jahre festgelegten Lehrplan? Ohne ein auf alle Stunden genau verteiltes Pensum? Das sind nun allerdings Forderungen, die dem zünftigen Pädagogen einen Schauder über die Haut jagen. Durch die Zeitungen ging vor kurzem eine hübsche Anekdote von Rud. Hildebrand, dem genialen Germanisten. Als dieser Hildebrand noch Lehrer an der Thomasschule zu Leipzig war, kam eines Tages auch die Rede auf die Ohren des Hasen. Da stand ein Försterssohn auf und sagte: „Der Hase hat keine Ohren; er hat Löffel." Das war etwas für Rud. Hildebrand. Der Försterssjunge mußte nun auspacken und erzählen von Wild und Wald, von Waidmannsbrauch und Waidmannssprache. Natürlich hörte die Klasse mit froher Aufmerksamkeit zu, und als die Stunde zu Ende war, da sagte Rud. Hildebrand: „Nun, unser Pensum haben wir freilich nicht erledigt; aber dafür haben wir einen Blick in den grünen Wald getan." Und — können wir hinzufügen — was die Jungen in dieser Stunde hörten,

das werden sie behalten haben, das hat sich ihnen mit der frischen Kraft eines Erlebnisses eingeprägt.

Auch Hildebrand geht bekanntlich in seinem herrlichen Buche, „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt" von dem Grundsatze aus, daß Bildung nichts dem Leben Entgegengesetztes, nicht Aufhebung der Natur, nein, daß sie vielmehr Erhöhung und Vertiefung der Natur ist.

Unsere Kinder führen zwei Leben, eines in der Schule und ein ganz anderes im Haus und auf der Straße, das mit jenem nichts zu tun hat. Das sollte nicht sein. Der Schüler soll fühlen und wissen, daß es sich beim Lernen um Dinge des Lebens handelt und daß es sich um sein Verhältnis zum Leben, um seine Lebensbedürfnisse handelt, nicht um das Bedürfnis eines Lehrers oder einer Behörde, ihm etwas einzupauken. „Tua res agitur" soll jede Unterrichtsstunde dem Kinde zurufen. Man lese, wie R. Hildebrand z. B. im deutschen Unterricht das Kapitel der Familiennamen behandelt, wie er da die ganze Sache zu einer familien-historischen Angelegenheit der Schulze und Müller, der Schmidt und Meyer, der Richter und Weber, der Neumann und Riemann macht. Man lese, wie er an der Hand eines Fremdwortes mit den Kindern einen Spaziergang durch die Jahrhunderte macht und die Schüler Wandel und Werden der Dinge, den Fluß des Lebens kennen und fühlen lehrt. Ja, werden da die Männer der alten Schule rufen: Wie soll denn der Schüler bei solchem sprungweisen, episodischen, rhapsodischen Verfahren eine umfassende Bildung erhalten? Wir antworten darauf: Was umfaßt denn eure Bildung? Ihr bringt alle Dinge des ungeheuren Schulsacks an das Kind heran, als wenn sie alle gleich wichtig wären, und die Folge ist, daß sie ihm alle gleich gelten, d. h. gleichgültig

sind. Wieviel von alledem, was das Kind bei euch gelernt hat, bleibt haften? Forscht einmal zwei Jahre nach dem Abgang von der Schule nach. Und wieviel von dem, was haften geblieben ist, kann es im Leben brauchen? Das bedarf einmal einer ernsthaften Antwort.

Ihr würdet es wahrscheinlich sehr übelnehmen, wenn man euch sagte: „Behandelt die Kinder nach ihrer Individualität." „Das tun wir ja längst," würdet ihr sagen: „wenn ihr nichts Neueres wißt — diese Forderung steht in jedem Präparandenhefte." Sehr richtig. Und doch habt ihr einen Begriff von „allgemeiner Bildung" konstruiert, der sich mit individueller Behandlung wohl schwer verträgt. Ihr rechnet zur „allgemeinen Bildung" die Kenntnisse fremder Sprachen, und doch gibt es hochbegabte Individuen, die es in diesen Sprachen nie zu einer nennswerten Bildung bringen. Ihr verlangt von jedem Abiturienten ein gewisses, nicht zu geringes Quantum Mathematik, und doch ist es eine uralte, ewig wiederkehrende Erfahrung, daß es unmathematische Individuen gibt, die auf anderen Gebieten erleuchtete Köpfe sind. Ihr macht das Individuellste der menschlichen Seele, die Religion, zum Unterrichtsgegenstande, zu einer Angelegenheit, in der alle Schüler dasselbe lernen, wissen, fühlen und glauben sollen. Ihr packt den Kindern licinische Gesetze und punische Kriege, römische Päpste und sächsische Kaiser auf, die ihnen niemals im Leben wieder auch nur das geringste bedeuten werden und über die sie sich, wenn sie sie doch einmal brauchen, aus einem Nachschlagebuch in 10 oder 20 Minuten informieren können. Der Graf Wilhelm v. Bismarck sah einmal das Pensenheft seiner Kinder durch. „Noch immer die Samniterkriege?" fragte er den Hauslehrer. Dieser erwiderte etwas von der Bedeutung jener Kriege. „Ja, aber lieber Herr Doktor,

das alles ist ja schon so schrecklich lange her!" sagte der Graf, und ich halt' es hier mit dem Grafen. Ist das wirklich „allgemeine Bildung", wenn wir die Samniterkriege kennen und beim Ausbruch des russisch-japanischen Krieges nicht wissen, warum dieser Krieg kommen mußte, welche Aussichten die eine und die andere Seite hat, welche Rolle das Geld in diesem und in jedem Kriege spielt, welche Folgen ein Sieg der einen oder anderen Partei haben würde usw. usw., oder wenn unsere Jünglinge und Männer nicht wissen, was ein Reichstagsabgeordneter, eine indirekte Steuer ist, was das Wort „Klassenkampf" eigentlich bedeutet, wie Klassenkämpfe entstehen und wie sie verlaufen? Nein, der Begriff der „allgemeinen Bildung" bedarf einer gründlichen Revision und der übliche Schulsack einer gründlichen Säuberung und Entlastung. Die Leute, die „weniger Stoff" im Unterricht wollen: das sind unsere Leute. Das ist „umfassende Bildung", die das Leben anzufassen versteht, die es mit beiden Armen mutig umfaßt und mit ihm ringt: „Ich lasse dich nicht, du segnest mich denn." Wie wenig der auf das Leben gehende Sinn der Bildung oft begriffen wird, das will ich wiederum an einem Beispiel verdeutlichen. Ich habe vielen Schulprüfungen beigewohnt, und in diesen Prüfungen wurde oft auch in der „Anschauung" geprüft. Was geschah so gut wie ausnahmslos bei diesen Gelegenheiten? Es wurden den Kindern Bilder und Gegenstände vorgezeigt, die bereits mit ihnen behandelt worden waren, und die Kinder sagten her, was sie wußten. Hier ist so eine prinzipielle Verkennung des Unterrichts und seiner Bedeutung. Ich sollte meinen, wenn man Kinder in der Anschauung prüfen will, so kommt es nicht auf das an, was sie wissen, sondern auf ihre Fähigkeit, anzuschauen, d. h. zu hören, zu sehen, zu fühlen, zu schmecken, zu riechen

und danach zu urteilen, zu schließen und sich auszudrücken; man sollte ihnen also einen gänzlich neuen Gegenstand vorhalten und daran ihre Anschauungskraft aufweisen. Hier haben wir den gefährlichsten pädagogischen Irrtum gleichsam in einer Reinkultur. Wie bei diesen Prüfungen das Eine, was nottut, verkannt wurde, so wird es in unserer Schule überhaupt verkannt. Hat man niemals über die merkwürdige und offenkundige Tatsache nachgedacht, daß der Schulprimat für das spätere Leben so erstaunlich wenig bedeutet, daß die Klassen- und Schuloberſten fast niemals hervorragende Männer werden? Wie erklärt sich das? Einfach dadurch, daß das Leben etwas anderes von uns fordert, als uns die Schule gibt. Gewiß: das Leben fordert auch Wissen von uns, und zwar nicht zu wenig, und besonders in seinem Berufe kann man nicht leicht genug wissen. Aber innerhalb und außerhalb unseres Berufes verlangt das Leben vor allem von uns, daß wir das, was wir noch nicht kennen, was neu an uns herantritt, beobachten und beurteilen, und zwar nicht nur mit dem Verstande, der nicht immer das Gescheiteste im Menschen ist, sondern auch mit den Sinnen, mit dem Gefühl, mit dem Instinkt. Und das wichtigste von allen Dingen, die wir zu beobachten und zu beurteilen haben, ist der Mensch. Was ist dieser Mensch? Was will er? Was bedeutet er für mich? Was kann ich von ihm erreichen? Wo fehlt es ihm? Was kann ich ihm geben, wie ihm helfen? Wer bin ich? Was kann ich? Was will ich eigentlich? Was dient zu meinem wahren Glücke? Wohin treibt mein Leben? Das sind so einige von den fundamentalen Fragen, die das Leben Tag für Tag an uns richtet, und denen wir mit Kreuzzügen und liciniſchen Gesetzen, mit Latein und Französisch, mit brasilianischen Nebenflüssen und chinesischen Städten nicht um Haares-

breite näher kommen, die wir nur lösen können mit der immer lebendigen Kraft einer am Leben gebildeten ganzen Seele. Ganze Seelen wollen wir bilden, darum stellen wir die künstlerische Erziehung gleichwertig neben die moralische und intellektuelle, darum fordern wir Entwicklung der Anschauungs-, Einbildungs- und Gefühlskraft mit gleichem Nachdruck wie die Entwicklung des Willens und Verstandes. Die Schule soll die für die Wissenschaft notwendige Analyse der Naturerscheinungen nach Möglichkeit wieder gutmachen und das Heil in der Synthese der Erscheinungen, in der Ganzheit und Einheit des Lebens suchen. Ehemals war die Schule ein Geschöpf der Kirchenreligion; heute ist sie ein Geschöpf der Wissenschaft; die Schule der Zukunft soll (wohlverstanden: im psychologisch-methodischen Sinne) ein Geschöpf der Kunst sein. Wie Natur und Kunst durch alle Tore unseres Wesens einziehen, so sollen Unterricht und Erziehung der Schule durch alle Tore einziehen, die ihnen offen stehen. Auch die neue Schule soll nach einer Ordnung verfahren, aber nicht nach der Ordnung des Wissensstoffes und seiner Fächer, sondern nach der Ordnung des kindlichen Lebens. Das wird eo ipso die psychologische Ordnung vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen sein. In unserer Zeit ist ein physikalisches Lehrbuch erschienen, das überall, wo es möglich ist, an die Tatsachen des Lebens, die Erscheinungen der Natur anknüpft. Diese Erscheinungen sucht es zu begreifen, und dann erst schreitet es zum Experiment. Schauen — erkennen und fühlen — tun: diese Ordnung wollen wir für alle Wirksamkeit der Schule zum obersten Gesetz machen.

Auch die neue Schule wird Wissen und Verstand so liebevoll pflegen, wie irgendeine Schule der Vergangenheit und vielleicht noch liebevoller. Wer z. B.

meine Weltanschauung kennt, wird mir nicht zutrauen, daß ich dem Wissen und dem Verstande das geringste abbrechen möchte. Aber die neue Schule wird sie nicht in Töpfen und Treibhäusern pflegen, sondern sie aus dem ewigen Nährboden des Lebens emporblühen lassen. Dann wird der Torenwahn schwinden, daß die kräftigste Entwicklung des Gemütes den Verstand, die kräftigste Entwicklung des Verstandes das Gemüt beeinträchtigen könne. Dann werden wir auch wieder zu einer richtigen Würdigung der Religion gelangen.

Freilich: das ganze Leben umfassen, das vermag auch die Bildung der neuen Schule nicht — wie vermöchte die Hand das Meer auszuschöpfen! Aber sie lehrt den Schüler auf diesem Meere fahren — was man bekanntlich nicht in der Stube lernen kann — sie macht das Leben zu seinem Vertrauten, sie läßt es nicht einen heimlichen Gefährten bleiben, den es vor dem strengen Magister verbergen muß. Ich kenne ein kleines sechsjähriges Mädchen, das von seiner Mutter lesen lernt. Wenn es das Wort „Maus" liest, küßt es entzückt das Bild der Maus in seiner Fibel; wenn es „Reis" liest, sieht es seine Mutter strahlend an, streicht sich über den Leib und sagt „Aaah!" und wenn es „Papa" liest, rutscht es blitzschnell vom Stuhl, rennt zu seinem Vater und ruft: „Du, Pappi, ich kann dich lesen!" Das Tun dieses Kindes enthält eine ganze Pädagogik. Dieses Kind lebt noch ganz in der Sinnenwelt; jedes Wort ist ihm ein Ding, ein Erlebnis, eine Herzensangelegenheit, es kennt noch keine leeren Schälle, und wenn ihm einer aufstößt, fragt es sofort: Was heißt das? So soll es bleiben. Wie das zu erreichen ist? Steigt nicht von den Höhen der Bildung deduktiv zu den Kindern hinab, wie ihr es trotz aller Anschaulichkeit noch immer tut, sondern gesellt euch zum Kinde und steigt mit

ihm zu den Höhen der Bildung empor. Sprecht mit ihm von der Welt, in der es lebt, von den Dingen, die es angeschaut hat und bei denen es etwas fühlt, dann wird sein Wissen einmal so reich werden wie das eure; es wird aber unendlich viel vertiefter sein, und in den Jahren der reifenden Vernunft wird dann von selbst mit Naturnotwendigkeit das Bedürfnis nach dem großen Zusammenhange kommen, das Bedürfnis, Brücken zwischen den erforschten Teilen der Welt zu bauen, das Bedürfnis nach dem, was ihr jetzt dem Kinde ohne all sein Verlangen aufzwingt: nach dem System, nach einer Weltanschauung. Das ist im tiefsten und im erhabensten Sinne, das ist, wie wir sie verstehen, die künstlerische Erziehung.

Ich weiß: Leicht bei einander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen. Ich weiß, die schwerere und verdienstlichere Hälfte unserer Arbeit, die Gewinnung eines festen, klaren Weges an der Hand der Praxis, ist noch zu tun. Aber das kann uns nicht abhalten, die Richtung zu bezeichnen, in der wir den Weg zu finden hoffen. Wir wissen auch, daß sich uns ungeheure Schwierigkeiten entgegenstellen. Um nur eines hervorzuheben: Die Schule müßte wieder viel mehr aus den vier Wänden heraustreten ins Freie der Natur! Und ein andres: Die Zahl der Schüler, die ein Lehrer zu erziehen hat, müßte viel kleiner sein als jetzt. Und eine tiefe psychologische Schwierigkeit. Wie erreichen wir es, daß dem Kinde die überlieferte Kultur seiner Vorfahren — wie es notwendig ist — zugute kommt und es sich doch gleichsam von vorn eine eigene, selbständige Kultur erwirbt? Und der Felsblöcke, die zu sprengen oder zu umgehen sind, sind noch viele. Aber Schwierigkeiten werden uns nicht entmutigen, sie werden immer nur dazu dienen, unseren Willen und unsere Sehnsucht neu zu entflammen.

Von der sexuellen Aufklärung.

Ich will nicht gegen die sexuelle Aufklärung schreiben, das sei gleich vorausgeschickt; ich finde nur, daß einige Leute zu leichtfertig dafür schreiben.

Schon das erscheint mir ernstlicherer Erwägung wert, ob wirklich viele von denen, deren Keuschheit vorzeitig Schiffbruch leidet, nicht wissen, was sie tun, ob sie fallen, weil sie nicht wissen, oder ob sie fallen, weil sie wissen, oder trotzdem, daß sie wissen. Wenigstens soll man nicht vergessen, daß Unwissenheit auch ein Schutz sein kann. Mir wenigstens, der ich als 14-, 15jähriger Knabe oft genug in bedenkliche Umgebung von Fabrikarbeitern und -arbeiterinnen kam (die zwar nicht unmoralischer, aber gewöhnlich ungenierter als andere Leute sind) und unter Schulkameraden bedenkliche Dinge hörte, mir ist meine Unwissenheit ein starker Schutz gewesen. „Reine Augen sehen nichts," las ich in einem Roman von Klara Viebig, und „dem Reinen ist alles rein", heißt es im Briefe des Paulus an Titus. Das sind Wahrheiten, die nicht ohne Einschränkung, die aber doch in weitem Umfange gelten. „Ja," sagt man wohl, „die verführten Mädchen und Jünglinge mögen viel-

leicht in der Regel Wissende gewesen sein; aber sie haben ihr Wissen auf heimlichen, unlauteren Wegen empfangen, das ist es! Sie sollen offen und mit sittlichem Ernst darüber belehrt werden." Aber werden darum die unsauberen Einflüsterungen der Altersgenossen aufhören? Werden geschlechtliche Dinge aufhören, ein heimlicher Unterhaltungsgegenstand junger Leute zu sein? Und soll man, aus Furcht, daß ein Kind ein unsauberes Wort höre, das sein innerer Sinn vielleicht gar nicht aufnimmt, soll man deshalb die sexuelle Aufklärung verfrühen und Dinge in ihm aufwecken, die sonst vielleicht noch in jahrelangem, wohltätigem, heiligem Schlafe liegen würden? Alle diese Fragen sollen nicht Argumente gegen die geschlechtliche Aufklärung an sich sein, sie sollen nur vor oberflächlicher Generalisierung warnen.

So oberflächlich behandelt man oft diese unerhört schwierige Frage, daß man den schwierigsten Punkt nicht einmal erfaßt. Ich las vor kurzem in einer angesehenen Zeitschrift den Aufsatz einer Frau und Mutter über diesen Gegenstand: Sie hielt die Schwierigkeit — wenigstens auf lange Zeit hinaus — für erledigt, wenn sie ihrem Kinde gesagt habe, daß die Kinder dem Leibe der Mutter entstammten. Was wird die Dame sagen, wenn ihr Kind — und das geschieht sehr bald — mit der Frage nachrückt: „Warum müssen denn die Menschen heiraten, um Kinder zu bekommen? Warum ist denn ein Mann dazu nötig?" Einer meiner Freunde formulierte die Schwierigkeit etwas zynisch, aber sehr treffend folgendermaßen: „Woher die Kinder kommen, das ist bald gesagt; aber wie sie dahin kommen — das ist der Kern der Frage." Der Schwerpunkt der ganzen Angelegenheit liegt also weit weniger beim Geburts- als beim Zeugungsakt, und es fragt sich nun, ob die Aufklärung über diesen Akt eine so einfache Auf-

gabe ist, wie die meisten Vertreter der sexuellen Aufklärung zu glauben scheinen.

Als Preisrichter las ich vor einiger Zeit eine Arbeit, in der der Verfasser eingehend und Wort für Wort ausführte, welche Rede ein junger Ehemann seiner jungen Frau halten solle, wenn er zum erstenmal im eignen Heim mit ihr allein sei. Es war eine wohlgesetzte Rede über den Ernst und die Bedeutungsschwere des geschlossenen Bundes. Ich sichere mir hierdurch ausdrücklich das Eigentumsrecht an dieser wundervollen Lustspielfigur. Wie muß es in einem Kopfe aussehen, der sich so das erste Alleinsein junger Ehegatten vorstellt! (Man stelle sich das Gesicht der jungen Frau vor, wenn der Mann plötzlich eine Rede steigen läßt!) Aber solche Köpfe schreiben auch über sexuelle Aufklärung. Und sie sind in gewisser Hinsicht beneidenswert, diese Köpfe; die kompliziertesten Probleme erscheinen ihnen höchst einfach. Sie machen es ähnlich wie der Chirurg, der eine Operation vornehmen soll. Er rasiert weg, was ihn irgendwie geniert, und sein Messer wird durch nichts mehr gehindert. So rasieren sie von einer Lebenserscheinung alle Gefühls- und Stimmungsmomente, alle mitschwingenden Gedanken- und Empfindungskreise hinweg und dann vollziehen sie glatt und schlank mit dem Messer des Verstandes — eine Verstandesoperation. Es ist nur das eine fatal dabei: ein rasierter Bart wächst wohl wieder; das Schamgefühl aber, wenn es einmal wegrasiert ist, wächst niemals wieder.

Und das ist die Schwierigkeit: über alles geschlechtliche Fühlen und Empfinden des Menschen hat die Natur den Schleier des Schamgefühls gebreitet. Nein — das Bild ist nicht gut — die Natur hat mit allem Geschlechtlichen das Schamgefühl unlöslich verbunden, hat das Liebesgefühl in allen seinen Regungen, bis

in die feinsten Stimmungen und Ahnungen hinein mit Scham durchtränkt. In dem berauschenden Wirbel der Gefühle, den die Liebe zwischen Mann und Weib nach allen Richtungen ausstrahlt, ist das Schamgefühl eines der mächtigsten — und schönsten. Wer kann sich ein Liebespaar — ich will gar nicht von deutschen reden — wer kann sich Romeo und Julie, kann sich Hero und Leander ohne Schamgefühl denken? E. v. Wolzogen erzählt in seinem Roman „Das dritte Geschlecht" sehr drollig von einer Ärztin, die auf der Fahrt zum Standesamt ihrem Bräutigam und den Trauzeugen in burschikosen Ausdrücken von einer soeben von ihr vollzogenen Operation am Sexualorganismus berichtet. Allerdings: da hört das übliche Schamgefühl auf. Selbstverständlich habe ich nichts dagegen, daß eine Dame Ärztin ist und als solche Operationen vollzieht; aber wenn sie ohne Not zu Männern darüber spricht, dann ist sie für mich aus der Reihe der Geschlechtswesen gestrichen, und ich würde mit denselben Gefühlen neben ihr sitzen wie neben einem alten durchnäßten Regenschirm. Und wir mögen so natürlich empfinden, wie wir wollen, mögen so aufgeklärt und von aller Prüderie so weit entfernt sein wie nur möglich, wir werden uns, glaube ich, dauernd von den Tieren unterscheiden und die innigste Vereinigung zweier Menschen als einen Vorgang betrachten, zu dem man keine Zeugen bittet.

Und es fragt sich nun, ob man mit einer unvorsichtig unternommenen und verallgemeinerten Aufklärung nicht gerade zartesten und edelsten Gemütern zu nahe tritt und an köstlichen Seelengütern einen Schaden anrichtet, der nicht wieder gutzumachen ist. Ich hörte vor einiger Zeit, daß ein Berliner Arzt eine Versammlung schulentlassener Mädchen in einem offiziellen Vortrage sexuell aufgeklärt habe. Ich zweifle gar nicht daran, daß der Mann sich seiner Aufgabe in

aller möglichen Dezenz entledigt hat; aber daß er als Mann zu Mädchen sprach, macht mir diese Form zu einer undelikaten. Ich kenne keine Schranken zwischen Mann und Weib, wenn es sich um praktische oder wissenschaftliche oder künstlerische Notwendigkeiten handelt; aber es müssen wirkliche Notwendigkeiten sein, und auch da, wenigstens in der Kunst, stellt man Dinge, wie zum Beispiel den Zeugungsakt, nicht in voller Deutlichkeit dar, man beschränkt sich auf die nötigsten Andeutungen, und wo man dennoch die volle Deutlichkeit wählt, handelt es sich um eine Geheimkunst, eine Geheimliteratur. Ohne Zweifel gibt es heute Frauen genug, die imstande sind, eine wissenschaftlich einwandfreie Aufklärung zu erteilen, und so sollte denn diese Aufklärung auch nur durch Personen des gleichen Geschlechts erfolgen.

Fast brutaler noch erscheint es mir, die geschlechtliche Aufklärung klassenweise, versammlungsweise vorzunehmen. Die offene Aussprache dieser Dinge bleibt immer eine Entblößung und auch vor Geschlechtsgenossen entblößt man sich nicht ohne Not. Es mag sein, daß man darin anders empfinden kann, und ich verlange gewiß nicht, daß alle Leute wie ich empfinden sollen; aber wenn irgendwo, so müssen hier die Rechte des Individuums gelten, und mir ist es immer widerwärtig gewesen, wenn sich Männer in meiner Gegenwart ohne Not und ohne Scham vollkommen entblößten.

Endlich erscheint es mir auch zweifelhaft, ob in jedem Falle, zu jedem Menschen das letzte und deutlichste Wort in dieser Frage gesprochen werden muß. „Das ausgesprochene Wort ist ohne Scham" — dies Heinesche Wort gilt auch hier. Liebes- und Geschlechtsgefühl sind, wie das religiöse Gefühl, ein Mysterium der Einzelseele, und wie ein Mysterium sollten wir es verehren und heilig halten; ein Mysterium be-

handelt man nicht wie eine algebraische Gleichung. Ich habe mich darüber schon einmal, in einer meiner Appelschnutgeschichten, ausgesprochen, und da ich es im Augenblick nicht besser zu sagen wüßte, was ich meine, so darf ich hier vielleicht die betreffende Stelle zitieren:

„Das weiß ich ja längst" (sagt Appelschnut), „daß der Storch die Kinder nicht bringt."

„So?"

„Nein, woher soll er sie denn nehmen?"

„Aus dem Wasser," sagt meine Frau, läßt aber merken, daß sie es selbst nicht glaubt.

„Da müssen sie ja ertrinken!" ruft Appelschnut, verwundert darüber, daß meine Frau das nicht einsehen kann. Und wieder nach einer Pause fragt sie:

„Mutter, woher kommen sie eigentlich?"

Da ist sie wieder, die große Frage.

Meine Frau sagt: „Das kannst du jetzt noch nicht verstehen; das sag ich dir später einmal."

„Ja, das hab ich mir auch schon gedacht, daß du mir das wohl noch mal sagst," erwidert Roswitha und ist vollkommen beruhigt.

Wir befolgen also den Rousseauschen Rat. Gewiß, es ist nur ein Aufschub; aber wenn das Kind erfahren hat, daß man ihm auch sonst nicht alles erklären und begründen kann, so ist es der gescheiteste Aufschub. Im übrigen habe ich das verwünschte Problem noch immer nicht zu Ende gegrübelt. O, ich weiß, es gibt Leute, die schnell damit fertig sind. O, glaubt es mir, der „schon so viele Jahre an dieser harten Speise kaut", so leicht ist das Problem nicht! Ja, wenn mit der falschen Scham nicht die edle, die schöne Scham so teuflisch verwickelt wäre, daß man mit jener fast immer auch diese zerreißt! Und die echte Scham — in allen Dingen meine ich — ist doch vielleicht das einzige, was uns ein Verweilen in dieser rohen

Welt ermöglicht. Man soll, glaube ich, die Kinder mit zunehmendem Alter durch Belehrung über Pflanzen und Tiere immer näher und endlich ganz nahe an die letzte Schlußfolgerung heranführen, bis sich ihnen der letzte Aufschluß von selber aufdrängt. Aber das letzte Wort sollen sie in der keuschen Einsamkeit der Seele selber sprechen, das Letzte sollen sie ahnend erkennen, wie man ein hohes Geheimnis erkennt. Unter den alles wissenden und alles sagenden Kindern habe ich nie ein liebenswürdiges gefunden . . .

„Auf den jungen Trieben meiner Tannen im Garten sitzen noch wie Düten die kleinen Hüllblättchen. Sie sind nahe vorm Abfallen, und wenn ich eins abstreifte, so würde der Trieb darum nicht verderben. Aber ich tu es nicht."

So schrieb ich vor mehreren Jahren, und so denke ich noch heute. Ich bin nicht gegen sexuelle Aufklärung; aber ich bin der Meinung, daß sie im strengsten Sinne individuell gehandhabt, daß sie mit zartesten, schonendsten Händen angefaßt werden und daß man die Banalität der Aufklärer um jeden Preis, daß man die Fanatiker der Nüchternheit von ihr fernhalten müsse. Wenn für den einzelnen jungen Menschen der rechte Augenblick gekommen ist, so ist es vielleicht das beste, daß Eltern oder Lehrer ihm ein gutes Buch über den Gegenstand zu lesen geben; aber es muß ein sehr gutes Buch sein. Natürlich kann auch eine mündliche Aufklärung der rechte Weg sein, und wo sich in den Eltern etwas gegen eine solche Auseinandersetzung mit ihren Kindern sträubt — und es braucht nicht immer Beschränktheit und Heuchelei zu sein, was sich dagegen sträubt — da mag die Aufgabe einem väterlichen Freunde, einer mütterlichen Freundin zufallen. Ich freilich würde zu eifersüchtig sein, um in dieser heiligen Sache einen Fremden zwischen mich und meinen Sohn zu stellen.

Und wenn man seinen Kindern mit aller möglichen Weisheit und Zartheit die erforderlichen Lehren erteilt hat — dann soll man ihre Wirkung nicht überschätzen und sich nicht in Sicherheit wiegen. Gefühl ist stärker als Wissen, und Liebe ist stärker als alle andern Gefühle. Wenn sie mit der Kraft des Frühlings hervorbricht, überrennt sie auch Warnungen und Befürchtungen. Wie ich schon zu Beginn sagte: Die meisten scheitern, obwohl sie wissen. Immerhin gibt es eine stärkere Schutzwehr als die sexuelle Aufklärung; das ist der Umgang mit lauteren Menschen, mit großen Gedanken und edlen Gestalten. Wenn ich bis in ein hohes Jünglingsalter hinein von gefährlichen Anfällen meiner Sinne bewahrt blieb, so verdanke ich das, wie ich jetzt wohl erkenne, der angespannten Beschäftigung mit ernsten Dingen der Wissenschaft und Kunst. Natürlich habe ich auch schon als Siebzehnjähriger ein junges Mädchen mit andern Empfindungen betrachtet als einen alten Chausseewärter; aber alle Frauen, die mir gefielen, rechnete ich damals zu den Engeln, und solange der Jüngling in jedem anziehenden Weibe einen Engel sieht, solange ist er vor vielem bewahrt.

Als ich ein Junge war.

Wenn ich mir herausnehme, von gewissen Gegensätzen zwischen meiner Kindheit und meiner späteren Entwicklung zu erzählen, so geschieht es aus der Überzeugung heraus, daß auch ein bescheidenes Dasein die Erscheinungen aufzuweisen vermag, die ich darzustellen gedenke. In Lebensbeschreibungen kann man gewöhnlich lesen, der Beschriebene habe schon als Kind die Keime seiner späteren Neigungen und Leistungen erkennen lassen, und wenn ich Aufschneider genug wäre, meinen Lesern hier zu berichten, daß ich schon als Hemdenmatz höchst merkwürdige und unverkennbare Beweise von diesen und jenen Talenten gegeben hätte, so würde ich wahrscheinlich manchen Gläubigen finden. Weit entfernt, dergleichen Märlein zu erfinden, konstatiere ich vielmehr mit innerster Befriedigung, daß ich nicht nur kein Wunderkind gewesen bin, sondern daß ich überhaupt nicht die geringste Ahnung von dem gehabt habe, was ich später einmal werden würde. Nur wenn einer die Meinung hegen sollte, daß ich in jeder Hinsicht eine ganz gewöhnliche Erscheinung sei, kann ich ihm die genugtuende Versicherung geben, daß ich das schon als Knabe gewesen bin. Ein dichtendes Kind ist auch so ungefähr das Schauderhafteste, was ich mir vorstellen kann.

Es ist mir immer entsetzlich, wenn Eltern mit dichtenden oder deklamierenden Wunderkindern zu mir kommen und — natürlich — staunenden Beifall und glänzende Prophezeiungen erwarten, und ich bin jedesmal seelenfroh, wenn ich den Eltern aus ehrlicher Überzeugung sagen kann, daß die Leistungen ihrer Kinder in keiner Weise das gewöhnliche Maß überschreiten. Dann kann ich den Eltern mit gutem Gewissen Aussichten für die Zukunft eröffnen, ganz wie ein mir bekannter Dichter solchen Leuten, die ihm schlechte Verse einsenden, zu schreiben pflegt: „Ihre Verse sind zwar jämmerlich; aber das sagt nichts: Byron hat auch mit miserablen Versen angefangen." Und wenn ich einmal ein Kind wirklich Erstaunliches auf künstlerischem Gebiete leisten sehe, dann habe ich — abgesehen von der Musik, die bekanntlich eine Ausnahme bildet — regelmäßig ein Gefühl schmerzlichen Erschreckens, weil ich Produktivität bei einem Kinde für eine Abnormität, für einen krankhaften vorzeitigen Kraftverbrauch halte, der sich fast immer durch frühzeitige Erschöpfung rächt. Ich bin nun einmal des Glaubens, daß eine bedeutende Kraft sich in der Kindheit aus einem gesunden Schutzinstinkt geradezu verbirgt, um in der geheimsten Kammer, der friedsamsten Wiege der Natur erstarken und wachsen zu können. Eigentlich sollte doch der Gedanke naheliegen, daß des Menschen Seele nicht eher schöpferisch sein könne als sein Leib, daß die seelische Zeugungskraft allerfrühestens mit der körperlichen zutage treten könne. Und doch ist es einer der verhängnisvollsten Irrtümer unsrer Pädagogik, ein Irrtum, der unzähligen armen Schülern namentlich durch den berüchtigten „Aufsatzunterricht" namenlose Qualen bereitet hat: daß Kinder selbständig Gedanken hervorbringen und formen, daß sie, mit andern Worten, Schriftsteller und Poeten sein könnten, wenn sie nur

nicht zu träge dazu wären. Wohl ist das Kind schöpferisch, aber nur, indem es sich selbst erschafft, indem es den Menschen bildet, zu dem es werden soll, nicht, indem es Werke aus sich herauswirft.

Ich pflege denn auch den Eltern wirklicher Wunderkinder zu sagen, daß die Leistungen ihrer Lieblinge für die Zukunft gar nichts zu bedeuten hätten, daß sie ihre Entwicklung eher zurückhalten als beschleunigen möchten, habe dabei freilich nicht die Empfindung, daß die Eltern mich mit dem Gefühl der Befriedigung verlassen.

Und doch kann der Mensch nichts Gescheiteres tun, als seine Kindheit und die Kindheit seiner Kinder so weit wie möglich auszudehnen; mir wenigstens hat noch kürzlich vor Freude das Herz gehüpft, als eine 17jährige Tochter ihre Mutter fragte, ob sie nicht ihre Puppe mit auf die Reise nehmen könne; sie könne ja für die Puppe der jüngeren Schwester gelten.

Es ist wahr, ich bin in allen Schulen, die ich besucht habe, immer so ungefähr der Erste gewesen, nicht immer der Ziffer und dem Platze nach; denn es gab Höhen der Ordnungsliebe und Gesittung, die ich nicht recht zu erklimmen vermochte; ich machte Kleckse und aß während der Unterrichtsstunden gern Pflaumen oder was die Jahreszeit sonst an Früchten bot; aber in meinen Leistungen innerhalb der Klasse bin ich nach dem Urteil meiner Lehrer immer bei den Besten gewesen. Bekanntlich besagt auch das, wie unsere Schulen einmal sind und besonders waren, für die Zukunft wenig oder nichts. Es ist auch wahr, daß ich als Knabe schon früh mit großer Begierde Dichtungen las, besonders dramatische, daß ich leidenschaftlich gern ins Theater ging, und es ist auch wahr, daß ich einmal ein Trostgedicht für einen unglücklichen Schulkameraden verfaßte. Das geschah aber, weil gerade damals einer meiner Brüder allerlei

Scherzreimereien machte; es war eine Art leichter Ansteckung; ein Gefühl von dichterischer Begabung und Sendung war auf keinen Fall damit verbunden. Ich habe auch als Kind einmal den Wunsch geäußert, ein Künstler zu werden; aber dieser Wunsch entsprang nicht etwa aus irgendwelchem Bewußtsein irgendwelcher Begabung, sondern einzig aus der Vorstellung, daß der Künstlerberuf der höchste und schönste von allen sei. Ja, selbst als ich als Jüngling einem Altersgenossen, der Afrikareisender werden zu wollen erklärte, vertraute, daß ich wohl Schriftsteller werden möchte, war ich nicht im geringsten überzeugt, daß ich Fähigkeiten solcher Art besäße; es war wieder nur die Meinung, daß der Schriftstellerberuf ausnehmend vornehm und köstlich sei; ich liebte ihn, wie kleinen Knaben der Beruf eines Obsthändlers, Kutschers oder Bonbonkrämers ein Beruf über alle Berufe dünkt.

Erst viel später ist mir aufgefallen, daß einer meiner Lehrer mich besonders häufig Gedichte hersagen ließ, und besonders die längsten des Schulpensums. Ich bin aber noch heute davon überzeugt, daß das nur geschah, weil ich der einzige in der Klasse war, der sie auswendig wußte und dauernd behielt. Daß ich als Kind schon Proben eines künstlerischen Vortrags abgelegt hätte, ist mir mindestens zweifelhaft. Erst bei sechzehn Jahren, als ich mir einmal laut die Faustmonologe vorsprach, kam es mir vor, als wenn das gut klänge; ich entdeckte, daß ich Organ besäße, und das wurde mir denn auch bald von andern Leuten bestätigt. Im übrigen haben sich weder andere Leute noch habe ich mir während meiner Kindheit jemals träumen lassen, daß ich mich einmal des Schrifttums oder sonstiger Kunst befleißigen würde. Noch kurz bevor ich mich auf den Lehrerberuf vorzubereiten begann, hatte ich eines Tages, als ich vor dem Keller

einer großen Hutfabrik stand und den Arbeitern zuschaute, das Gefühl, als wenn das ein recht anmutiges Gewerbe und, einen prächtigen Zylinder zu erzeugen, wohl des Schweißes der Edlen wert sei.

Immerhin haben meine sämtlichen Verwandten und Bekannten und ich selbst mit seltener Einmütigkeit eine gewisse Eigenschaft schon früh bei mir festgestellt: eine bodenlose Faulheit nämlich. Diese Faulheit bewährte sich in allen häuslichen Helferdiensten, die mir samt und sonders keine Liebe abgewannen; sie behauptete sich auch bei den häuslichen Schularbeiten, die wir für einen untauglichen Lehrer leisten sollten, zeigte sich aber niemals innerhalb der Schule. Meine Faulheit im Hause ging so ins Märchenhafte, daß sie meine Eltern wohl mit bängster Sorge um meine Zukunft hätte erfüllen können; als ich dann aber das tun durfte, was ich liebte, da verwandelte ich mich von heute auf morgen in einen — das darf man ja allenfalls und um der Wissenschaft willen ohne Ruhmredigkeit sagen —: in einen der fleißigsten Menschen meiner Bekanntschaft, in einen Menschen, der noch heute kaum ein widerwärtigeres Gefühl kennt als den Katzenjammer nach einem nutzlos verbummelten Tage. (Man kann auch nützlich bummeln, das weiß ich wohl.) Unter meinen Brüdern war auch einer, der sich mit schönem Erfolg bemühte, mich in der Faulheit zu überbieten, und dem mein Vater, sonst ein unverbesserlicher Optimist, die Prognose stellte, daß aus ihm nichts werden würde als ein Arbeitsmann, d. h. ein Mann, der kein Gewerbe erlernt hat und die Arbeit verrichtet, die sich ihm gerade bietet, der sich infolgedessen auch manchmal an eine vornehme Zurückhaltung der Arbeit gegenüber gewöhnt und zu den großen, innerlich gefestigten Naturen zählt, die warten können. Mein guter Vater hat es noch erlebt, daß dieser Junge, als er den

Maschinenbau erlernt hatte, wegen seines Fleißes und seiner Tüchtigkeit besonders ausgezeichnet wurde, und wenn mein Vater jetzt noch lebte, so würde er auf diesen Sohn mit gutem Grunde stolz sein. Er ist nicht nur ein fleißiger Mann geblieben, sondern hat auch als einfacher Maschinenbauer Erfindungen gemacht, die das anerkennende Staunen hochstudierter Techniker erweckten. Wieviel Tüchtigkeit, Heiterkeit und Friede würde mehr in der Welt sein, wenn alle Menschen den Beruf ergreifen dürften, nach dem ihr Herz sie drängt! Ich wüßte kaum etwas, was mir ferner läge, als Missionar bei den Chinesen zu werden; aber wenn meinen Sohn das Herz triebe, Missionar bei den Chinesen zu werden, so würde ich ihm keinen Augenblick hinderlich sein. Man kann sich kaum schwerer an seinen Kindern versündigen, als wenn man ihnen einen Beruf aufzwingt, den sie nicht lieben; man vergiftet damit ihr Bestes, ihre Schaffenskraft, an der Quelle. Wohl ist das ein bitterstes Teil der Armut, wohl ist das ein unerschöpflicher Anlaß der Unzufriedenheit und des Mißmuts im Proletariat, daß seine Kinder ihren Lebensberuf schon in einem Alter wählen müssen, in dem sie für eine solche Wahl nur selten die erforderliche Reife besitzen. Man kann in der Wahl seines Berufes nicht vorsichtig genug sein. Auch ich mußte im 15. Lebensjahre wählen; ich tat in halber Blindheit einen glücklichen Griff; denn ich war zufrieden im Beruf des Lehrers; dann aber fand ich, daß das Wirken und Schaffen eines Schriftstellers mir doch noch ganz anders behage; ich ward glücklich und frei in diesem Wirken, und doch bin ich jetzt schon fest entschlossen, bei meiner nächsten Menschwerdung Kapellmeister und — wenn die Mittel dazu reichen — Tondichter, bei meiner übernächsten Wiederkehr aber Schauspieler zu werden.

Bevor ich aus dem bisher Erzählten die eigent-

liche Nutzanwendung ziehe, will ich noch etwas anderes, weniger Erfreuliches berichten.

Ich habe als kleinerer Junge, wie alle meine Spielkameraden und wie es leider viele Kinder taten und wohl auch heute noch tun, gelegentlich Tiere gequält. Nicht aus eigentlicher Grausamkeit, aus roher Freude an dem Leiden der Tiere, das mir gar nicht zum Bewußtsein kam, sondern aus gedankenloser Nachahmung, aus Übermut. Ein Mensch von reichstem Gemüt, ein Mann von lauterem Gold war es, der mir eines Tages gestand, daß auch er als Junge Tiere gequält habe, und er fügte hinzu: „Man möchte vor sich selber ausspeien, wenn man bedenkt, wessen man fähig gewesen ist." Das ist durchaus auch meine Empfindung. Ich kann mir kaum etwas Abscheulicheres denken als Tierquälerei; sie ist eigentlich noch schändlicher als Menschenquälerei, weil ein Mensch sich noch eher wehren kann als ein Tier. Daß übrigens die Tierquälerei nicht notwendig zur Kindheit gehört, beweisen mir meine eigenen Kinder. Sie sind ohne Predigten, ohne Lohn oder Strafe von frühen Tagen an so geführt worden, daß sie die Natur mit Liebe und Ehrfurcht anschauten und empfanden, und haben ganz ohne Zweifel niemals ein Tier gequält. Ich aber hab's getan. Wie erklärt sich das?

Ein Kind ist noch ganz subjektiv; es vermag noch nicht, sich aus sich selbst herauszuversetzen, und ein gesundes, fröhliches Kind, das kaum jemals gelitten hat, besitzt keine Vorstellung von fremdem Leiden oder Empfinden überhaupt. Und mit allen angeführten Beispielen aus meiner Kindheit will ich das Eine sagen: Das Kind ist kein Erwachsener und soll es nicht sein. Ein großes dunkles Tor scheidet die Kindheit von der Erwachsenheit, und bevor es eines wunderbaren Tages von selber aufgesprungen ist, ist das Kind kein Mensch. Zwischen Kindheit und Reife

liegt das große Damaskus der erwachenden Vernunft, das manchmal mit dem Eintritt der Geschlechtsreife zusammenfällt, manchmal aber auch — und nicht zum Schaden des Menschen — sich noch um Jahre hinauszögert. Es gibt in der Entwicklung des Jünglings und der Jungfrau geheimnisvolle, wundersame Wandlungen, deren Resultate wir oft genug mit Staunen wahrgenommen haben, ohne sie doch in unserer Behandlung der Jugend hinreichend zu würdigen.

Ich habe mit meinen Ausführungen nicht sagen wollen, daß ein Kind, je fauler es sei, zu um so schöneren Hoffnungen berechtige, und daß es gar nichts auf sich habe, wenn ein Kind ein Tier quäle. Und die geschätzten Faulpelze und Taugenichtse, die etwa diesen Artikel bis hierher mit lebhafter Genugtuung gelesen haben, sollen daraus entnehmen, daß sie die schöne Aufgabe haben, ihre Eltern und Erzieher so bald und so angenehm wie möglich zu überraschen. Man soll selbstverständlich schon in der Erziehung all das Gute anstreben, das man vom reifen Menschen erwartet. Man soll aber auch die Eltern davor warnen, an wirkliche oder vermeintliche Begabungsproben ihrer Kinder irgendwie sichere Erwartungen zu knüpfen, und man soll sorgenvolle, verzagende Eltern trösten und aufrichten mit dem sonst so wenig, in der Pädagogik aber so viel sagenden Worte: „Man kann niemals wissen". „Beim Theater kommt's immer anders", sagen die Leute von der Bühne; es ist oft genau so auf der Bühne des Lebens.

Ein mir bekannter Vorsteher einer Privatschule pflegte in die Zeugnisbücher seiner besseren Schüler Weissagungen zu schreiben wie: „Verspricht einmal, ein zweiter Goethe zu werden" oder: „Hat das Zeug zu einem Alexander von Humboldt". Es ist nichts von dieser Art aus seiner Schule hervorgegangen. Reden, Handlungen, Leistungen von Kindern haben

einen höchst provisorischen Charakter: die Äußerungen, die Erscheinungen des kindlichen Lebens sind trügerisch, auch für verständigere Beobachter, als es jener Schuldirektor war.

Eine andere Frage ist, ob nicht ein forschendes Künstlerauge zuweilen mit intuitiver Sicherheit die hundert Schleier der Zukunft durchdringen und das innerste Wesen eines Kindes erfassen könnte. Als ich vor Jahren bei dem Prinzen Emil v. Schönaich-Carolath, dem feinen Poeten und stillen Menschensucher, den viel zu früh das Grab umschließen sollte, zu Gaste war und wir im ungekünstelt schönen Park seiner Besitzung Haseldorf lustwandelten, da kam das Gespräch auf die Zukunft eines zwölfjährigen Knaben, der gleichzeitig auf dem Gute zum Besuch weilte, und der mir seit längerem bekannt war. Ich erzählte, daß der Knabe lebhaften Sinn für Naturwissenschaften zeige und vielleicht einmal Physiker oder Chemiker werden dürfte. „Der Junge?" rief der Prinz. „Das wird ein Künstler. Sehen Sie sich nur die Augen an! Denken Sie einmal an das, was ich gesagt habe!" — Ob der inzwischen zum Jüngling Herangewachsene ein Künstler wird, steht freilich noch ganz im Zweifel; er hat — wohl ihm! — keine vorzeitigen Beweise dafür erbracht; aber so viel steht allerdings heute schon fest, daß seine künstlerischen Neigungen seine naturwissenschaftlichen längst in den Schatten zurückgedrängt haben.

Ob ein solcher Mann in mir, dem regungslosen Faulpelz, der bei allen Straßenspielen und Balgereien eine schier unglaubliche Temperamentsveränderung zeigte, das Gefäß zukünftiger Verse, Dramen und Romane erkannt hätte, weiß ich nicht. Mir ist kein solcher Mann begegnet. Oder wenn er mir begegnet ist und mich erkannt hat, so hat er mir zum Glück nichts davon gesagt.

Was ich von Goethe gelernt habe.

(Fünfundsiebzig Jahre nach Goethes Tode.)

Nur was ich von Goethe dem Menschen gelernt habe, will ich hier sagen, und von dem vielen, das er mich gelehrt hat, auch nur das allerbeste — wo fände man sonst ein Ende? Ungefähr jedes Jahr einmal lese ich eine Lebensbeschreibung dieses Mannes, und jedesmal wirkt dieses Leben auf mich wie ein geschlossenes, einheitliches Kunstwerk, und so stark, wie nur je eine seiner Dichtungen auf mich gewirkt hat. Die Maxime, die von Anfang bis Ende als Idee durch dieses Kunstwerk geht, heißt für meine Begriffe: Größer werden. Bis in seinen letzten Rest wurde dieses lange Leben gehalten und emporgetragen von diesem wunderbaren, unermüdlichen Auftrieb. Alle brauchen wir, wenn nicht Götter, so doch wenigstens Heroen, zu denen wir im Aufwärtsgange emporblicken können. Und größeren Gewinn als von den Göttern haben wir von den Heroen,

„Denn mit Göttern
Soll sich nicht messen
Irgend ein Mensch"

mit den Helden aber verbindet uns ein gemeinsames Maß und ein gemeinsamer Boden, auf dem wir uns

vergleichen können. So beschämend nun dieser Vergleich — vom Künstlerischen zu schweigen — auch im Menschlichen immer für mich ausgefallen ist, das Merkwürdigste ist, daß mich die Betrachtung dieses Lebens niemals entmutigt und gedemütigt, sondern mich jedesmal mit der feurigen Hoffnung erfüllt hat, ich könne größer werden, und mit dem starken Willen, danach zu streben. Den Grund dafür finde ich in der wundersamen Menschlichkeit dieses Größten aller Deutschen. Was die deutsche Kritik wohl nie begreifen wird, daß nämlich der Wert eines Kunstwerks und eines Menschen nicht davon abhängt, wie wenig Fehler sie aufweisen (Fehler sind zuweilen Vorzüge, sagte Fontane), sondern davon, wie weit ihre Vorzüge ihre Fehler vergessen machen, das lehrt uns das Kunstwerk dieses Lebens. Es lehrt uns, daß nicht ein peinliches und beschränktes Bemühen um unsere Fehler und Schwächen uns größer macht, sondern daß das „immer strebende Bemühen" nach dem Großen und Edlen, daß die Vermehrung und Verstärkung unserer Vorzüge unser „Gemeines" in wesenlosem Scheine hinter uns verschwinden läßt. Je älter wir werden, desto mehr bemüht sich das Leben, uns herabzuziehen - die Seele beginnt lange vor dem Körper zu schrumpfen — und wenn man vierundvierzig ist, wie ich, so spürt man gelegentlich schon an Füßen und Händen die unheimlichen Gewichte, die uns herabziehen wollen. Da weiß ich mir keinen stärkeren Erzieher, das heißt: Emporzieher, als Goethe.

Und er ist es in jeglichem Betracht. Nur ein Beispiel will ich zur Erklärung aufführen. Ich habe immer ein ziemlich vielseitiges Interesse besessen, habe aber gleichwohl aus Trägheit oder Leichtsinn die Erwerbung mancher Kenntnis und mancher Fertigkeit versäumt. Niemals empfind' ich es lebhafter als nach

der Betrachtung von Goethes Leben, wie grenzenlos töricht es ist, sich ohne Not auf „Fächer" zu beschränken und aus selbstgenügsamem Hochmut die allseitige Steigerung seiner Fähigkeiten zu verschmähen, wenn die Möglichkeit dazu gegeben ist. „Alle zehn Gebote zusammen," sagt Hebbel, „peitschen den Mann nicht so vorwärts wie seine Jugendtorheiten." Wenn ich sehe, was Goethe noch in seinen spätesten Jahren um seiner Bildung willen getan hat, dann fühl' ich jene Peitsche, und sie treibt mich, die Augen weiter aufzutun und von der Welt einzufangen, was noch zu retten ist.

Was unsere Jugend zu lesen verlangt.

Als ich mit 5 Jahren Lesen gelernt hatte, empfand ich eine solche Freude an der rein mechanischen Ausübung dieser Kunst, daß ich alles las, was mir Lesbares vor die Augen kam, daß ich in sämtlichen Straßen, die ich passierte, sämtliche Anschläge, Namen- und Firmenschilder las, einerlei, ob es sich um Hoffsches Malzextrakt oder um die Besetzung der „Braut von Messina" handelte, daß ich solchermaßen für eine Straße, die man in fünf Minuten ablaufen konnte, eine Stunde brauchte und von der Milch, die ich geholt hatte, die Hälfte aufs Straßenpflaster laufen ließ, über welches alles meine Frau Mutter wenig entzückt war. Diese Lesewut ersättigte sich freilich bald, und in der Folge bin ich nie ein sogenannter „Leseratz" gewesen, wie es z. B. ein kleines Mädchen aus meiner Nachbarschaft war, das vom Morgen bis zum Abend mit heißen Wangen über einem Buche sitzen und über dem Lesen Essen und Trinken vergessen konnte, das man dreimal, viermal laut beim Namen rufen, ja bei den Schultern fassen und schütteln mußte, um es aus seinem Leserausch zu erwecken, das den Störenfried dann mit weltverlorenen Augen anstarrte

und einer geraumen Zeit bedurfte, um sich in die Wirklichkeit zurückzufinden. Wenn ich eine Strecke gelesen hatte, mußte ich mich immer selbsttätig damit abfinden, das Gelesene im Kopfe herumwerfen und mir meine Gedanken darüber machen.

Wie das kleine Mädchen, so sollen nicht einmal Erwachsene, noch weniger aber Kinder lesen; von Gesundheitsrücksichten ganz zu schweigen, ist es höchst bedenklich, wenn eine unentwickelte Seele sich so ganz an ein Buch hingibt und alle Selbständigkeit und Aktivität in ihm verliert.

Glücklicherweise ist diese Gefahr nicht allzu häufig vorhanden; im allgemeinen zeigen Kinder von Haus aus keine allzu heftige Neigung zum Buche, und ich möchte behaupten: je gesünder sie sind, desto mehr ziehen sie ein ungebundenes Spiel im Freien dem Stillsitzen und Lesen vor. Wenigstens pflegt es bei „gesunden Jungen" so zu sein, und ich bin der Meinung, daß man diesen richtigen Instinkt möglichst wenig beirren soll. Wenn sie aber lesen, unsere Buben, was lesen sie dann am liebsten? Bei der Beantwortung dieser Frage darf ich meine eigenen Kindheitserinnerungen nur mit Vorsicht verwerten. Obwohl auch ich ein „gesunder Junge" war, der lieber Räuber und Soldat spielte als Bücher las, und obwohl ich deshalb nicht allzu große Mengen verschlang, las ich doch vielerlei. Ich las Dramatisches, Episches und Lyrisches, Beschreibungen, Abhandlungen und Reichstagsreden, von Shakespeare, Goethe, Gerstäcker, Dickens, Lenau, Heine, Humboldt, Lassalle, Bismarck und Bebel, und bei sicherlich nicht erschöpfendem Verständnis fühlte ich mich doch überall gefesselt, sonst hätt' ich gewiß nicht weiter gelesen. Das ist indessen kein typischer Fall; im allgemeinen werden unsere zwölfjährigen Jungen einem Gedicht von Lenau, einer Ode von Klopstock, einem Stück wie Nathan der Weise

oder einer Rede von Windthorst keine sonderliche Neigung entgegenbringen. Aber wenn ich meine eigenen Erinnerungen recht scharf und unbefangen ins Auge fasse, so sagen sie mir doch etwas Allgemeingültiges. Wenn ich mich nämlich eindringlich und aufs Gewissen frage, was mir von dem Gelesenen all dieser Gattungen am besten gefallen und mir den stärksten Eindruck gemacht habe, so muß ich antworten, was wohl 99 v. H. aller Buben antworten würden: Geschichten mit reicher und lebhafter Handlung. Und das ist ein Zug, der die Kinder und Knaben durchaus nicht von den Erwachsenen unterscheidet; auch wir neigen offen oder heimlich zur reichbelebten, vielverschlungenen Fabel, und die vielbeliebte „Spannung" hat über uns alle Gewalt. Ich mache in dieser Hinsicht gerade jetzt ein interessantes Experiment. Ich lese aus einem bestimmten, hier nicht interessierenden Grunde Dumassche Romane: „Die drei Musketiere", „Der Graf von Monte Christo" usw., und obwohl mich die dreiste Erfindung dieser schauderhaften Münchhausiaden nicht selten nötigt, ganz gegen die Absicht des Verfassers laut herauszulachen, obwohl ich die unglaublich rüde Psychologie dieser Geschichten oft wie Ohrfeigen empfinde, kann ich sie doch zu Ende lesen, weil die Entwicklung der Handlung (an die ich nicht glaube) mich fesselt. Und es ist gar nicht richtig, diese Freude an der spannenden Handlung, wie es von Katheder- und Hyperästheten nicht selten geschieht, als etwas an sich Verächtliches hinzustellen, dessen ein guter Geschmack sich zu schämen hätte.

„Handlung
Ist der Welt allmächtiger Puls"

sagt Platen. Handlungen bewegen die Welt, und darum sind sie am letzten Ende für uns alle das Wichtigste und Interessanteste. Freilich: der reifere Mensch erkennt bald, daß scheinbar gleiche Handlungen sehr

verschiedene Gesichter zeigen, je nach den Gedanken und Gefühlen, aus denen sie sprießen; er begreift, daß die Handlungen wiederum bewegt werden von den Gesinnungen, und er lernt dasjenige Kunstwerk als das höhere, ja das eigentliche Kunstwerk schätzen, das die Handlung mit ihren tieferen und feineren Wurzeln darstellt, das die Handlung *werden* läßt. Und selbstverständlich sollen wir Erwachsenen unseren Kindern nicht rein sensationelle, rein stoffliche Spannungslektüre bieten; selbstverständlich sollen wir, was unsere Kinder lesen, ernstlich auf seinen literarischen Wert prüfen. Freilich sollen wir das nicht anstellen wie gewisse neuzeitliche Kritikaster und Schulmeister (Schulmeister im übelsten Sinne des Wortes), die, sozusagen eine Feder mit roter Tinte in der Rechten haltend, eine Dichtung lesen wie einen Schüleraufsatz und sie auf „Fehler" untersuchen. Diese Leutchen vergessen die einfache Tatsache, daß die fehlerfreiesten Kunstwerke nie die größten gewesen sind, und sie stellen ganze Bücherverzeichnisse zusammen, ohne gewisse Faktoren, die dabei wesentlich mitzureden hätten, auch nur zu befragen: den Künstler nämlich und das Kind. Ein Künstler würde die Herren darauf aufmerksam machen, daß es bei einem Kunstwerk nicht darauf ankommt, wie viele „Fehler" es habe, sondern darauf, wie weit seine Vorzüge seine unvermeidlichen Mängel übertreffen und vergessen machen, und das Kind würde ihre Begriffe von Kindertümlichkeit manchmal in verblüffender Weise berichtigen.

Man soll also die literarische Nahrung der Kinder nicht mit doktrinärer Verbohrtheit nach einer ängstlichen Pedantenästhetik sichten, und am wenigsten soll man unseren Jungen die Freude an der Handlung verleiden. Es ist gut und schön, es ist das Normale und Gesunde, wenn sie Freude am Handeln haben, und besonders ergötzlich und fruchtbar ist es, wenn sie das

Gelesene in eigene Handlung umzusetzen suchen, und freuen sollen wir uns, wenn sich in unseren Kindern der Trieb herausbildet, etwas Großes und Schönes, das sie gelesen haben, zur Tat werden zu lassen. Neben der erzählenden Dichtung ist es denn auch besonders die Geschichte der Reisen und Entdeckungen, der Forschungen und Erfindungen, was unsere Jungen lockt und erbaut. Auch Beschreibungen interessanter Länder, Völker, Tiere und Pflanzen, die Darstellung physikalischer, chemischer, technischer Gegenstände und Vorgänge, die Lebensbeschreibung solcher Menschen, die das Schicksal gezaust und hin- und hergeworfen hat; kurz, alles Konkrete und Lebendige reizt die Kinder; was sie dagegen wenig oder gar nicht anzieht, ist das Abstrakte, das rein Dozierende, das rein Moralisierende. Und freudig begehrt ist wiederum, namentlich bei Jungen, alles, was Humor heißt und „ulkig" ist, was „Fux macht". Man soll ihnen auch den Humor in guter Auswahl bieten; aber recht, recht reichlich soll man sie lachen lassen; vielleicht wird unser herrliches Vaterland dann einmal von einer humorvolleren Nation bevölkert, als es sie bis heute beherbergt hat.

„Was unsere Jugend verlangt" — natürlich muß man sich das fragen, wenn man Bücher für sie auswählt. Denn die schönsten, fehlerfreiesten Bücher nützen uns nichts, wenn die Kinder sie nicht lesen wollen, wenn sie ihnen unverständlich, ungenießbar, langweilig sind. Die schönsten Austern haben keinen Sinn, wenn man sie einem Pferde vorsetzt. Aber wenn ich auszuführen versucht habe, was unsere Jungen verlangen, so habe ich damit wahrhaftig nicht sagen wollen, daß man ihnen alles, was sie verlangen, verabreichen solle. Das ist ja eigentlich nackteste Selbstverständlichkeit; aber doch habe ich wohl tausendmal von Erwachsenen, wenn ich ihnen abriet, ihren Kindern

gewisse Bücher zu geben, mit heiterster Offenheit sagen hören: „O — das lesen die Kinder riesig gern! Ich selbst habe das Buch verschlungen, als ich 'n Junge war! Und hat mir auch nichts geschadet!“

Sagt er. Kleine Kinder wollen auch gern mit der brennenden Petroleumlampe spielen. Es gibt auch Eltern, die nach der soeben gehörten Logik sagen: „Wenn das Kind die Petroleumlampe verlangt, muß man sie ihm natürlich geben.“ Mitunter geht es auch gut. Aber es kann die größten Unannehmlichkeiten im Gefolge haben, sowohl für das mit der Lampe spielende Kind als auch für seine verehrliche Umgebung.

Vom mündlichen Vortrag.*)

Wenn bisher in einer deutschen Schule eine Dichtung von den Kindern angeeignet und mündlich wiedergegeben wurde, so ging das gewöhnlich in folgender Weise vor sich. Der Lehrer las zunächst das Gedicht mit „sinngemäßer Betonung" vor. Das Wort „sinngemäß" ist dabei sogleich bezeichnend. Das Gedicht wurde nach seinem „Sinn", d. h. nach seiner intelligiblen Tendenz vorgetragen; sein Gedankengehalt wurde mit Sorgfalt und Mühe und mit unterstreichender Betonung vor den Kindern ausgebreitet. Mit Gefühl und Stimmung zu lesen oder mit darstellender Lebendigkeit in der Sprache, das galt für ungehörig, des Lehrers und der Schule nicht würdig, ihnen nicht angemessen. Der Lehrer ist kein Schauspieler, kein Komödiant, sagte man.

Nach der Vorlesung folgte die „Behandlung" des Gedichtes, d. h. es wurde „erklärt". Auch das Wort „erklären" ist wieder vielsagend. Man wollte viel, man wollte womöglich alles klar machen, auch das, was im Interesse des Kunstwerks dunkel bleiben sollte oder nach dem Wesen der Kunst überhaupt dunkel bleiben

*) Gesprochen auf dem Kunsterziehungstage zu Weimar 1903.

mußte. Das war das Charakteristische an dieser „Behandlung“: es fehlte durchaus das Bewußtsein, daß das Eigentliche und Beste des Kunstwerks überhaupt nicht erklärt, d. h. durch Umschreibung mitgeteilt werden kann. Wenn der künstlerische Ausdruck von jedem Beliebigen erschöpfend umschrieben werden könnte, dann wäre er eben nicht künstlerisch. Denn Kunst ist die Mitteilung von etwas Unmitteilbarem, das nur durch die Gnade einer besonderen Begabung und durch die Gnade einer besonderen Stunde mitteilbar wird. Der Schöpfer eines Kunstwerkes findet auf unbewußtem Wege einen Ausdruck für etwas bis dahin Unausdrückbares. Jedes echte Kunstwerk ist eine Eroberung im Gebiete des Unsagbaren. Und es ist wieder im Wesen des Künstlerischen, daß der von dem Künstler gefundene Ausdruck nicht durch einen anderen ersetzt werden, ja daß der Künstler selbst, da er ihn unbewußt fand, ihn nicht umschreibend erklären kann. Jeder, der es versucht, einem Mitmenschen Kunstwerke zu erschließen, wird unfehlbar erfahren, daß er vor dem Letzten und Besten des Kunstwerks Halt machen muß, daß er den Schüler nur bis an die Pforte des Tempels führen kann, und daß jenseit der Pforte wie in der Religion so in der Kunst die Mysterien beginnen, die nur die einsame Seele erfaßt. Um nur ein ungewichtiges, aber desto überzeugenderes Beispiel zu wählen:

Der Vorhang schwebet hin und her
Bei meiner Nachbarin;
Gewiß: sie lauschet überquer,
Ob ich zuhause bin.

Wer den schwebenden Tanz dieser Verse nicht fühlt, nicht sinnlich empfindet, wie sollte man ihn dem „erklären“?

Wenn nun das Gedicht genügend „behandelt“ war, so wurde es einige Male von den Schülern mit

„sinngemäßer Betonung" gelesen, dann auswendig gelernt und deklamiert oder „aufgesagt". Wenn das Kind sagte „Heute muß die Glocke werden", dann verbesserte der Lehrer sehr richtig „Heute muß die Glocke werden", und wenn das eine Stunde lang so fortgegangen war, dann war das eine Deklamationsstunde. Ja wenn ein Schüler deklamierte:

Ich wollt', ich hätte so gewußt,
Am Kelch des Lebens mich zu laben,
Und könnt' am Ende gleiche Lust
An meinem Sterbehemde haben

dann gab es auch wohl sehr gewissenhafte Pädagogen, die da riefen:

An meinem Sterbehemde haben!

damit jeder Verdacht unterdrückt werde, daß der Dichter am Sterbehemde eines andern Lust zu haben gewünscht hätte. O, die Logik spielte eine große Rolle in diesen Deklamationsstunden, die größte sogar, die einzige sogar und nicht nur die Logik, sondern auch die Superlogik. Wenn hiernach die Dichtung (die beklagenswerte!) von allen 50 Schülern durchdeklamiert war, dann hatte sie drei oder gar sechs Monate Ruhe. Eines Tages hieß es aber: alle Gedichte repetieren; denn die Gedichte wurden als Wissensstoff betrachtet, der „präsent" sein mußte wie die Kongruenzsätze oder die Maskulina der Dritten auf is. Wenn dann der Schüler repetierte:

Dies alles ist mir untertänig

so fuhr der Lehrer plötzlich ganz außer der Reihe auf Schulze los und rief: „Schulze weiter!" und wenn Schulze dann ohne Wimpernzucken fortfahren konnte:

Begann er zu Ägyptens König

dann zeigte sich auf den Zügen des Lehrers Befriedigung. Und wenn ein Schüler dennoch aus sich

heraus wollte und mit Gefühl und lebendiger Vorstellungskraft sprach, dann wurde er von seinen Mitschülern, vielleicht sogar vom Lehrer verlacht, und schnell duckte sich die arme Seele wie das emporgeschnellte Teufelchen in den viereckigen Kasten der Regelmäßigkeit zurück. Die Schule ist kein Theater, sagte man. Für künstlerisches Sprechen ist die Bühne da; in der Schule spricht man vernünftig.

Ich habe das alles im Präteritum geschildert, weil alles das heutzutage nicht mehr vorkommt. In unserer Zeit des Naturerkennens und der psychophysiologischen Pädagogik hat man endlich und vollständig begriffen, daß alles in der Welt, auch das künstlerische Schaffen des Menschen, Natur ist und daß das Kunstwerk ein Naturprodukt ist wie die Blüte am Baum, daß das echte Kunstwerk nicht aus dem Verstande, sondern daß es aus allen Kräften der Seele und des Leibes geboren wird wie das leibliche Menschenkind, oder wie die Rose geboren wird aus allen Kräften des Rosenstocks. Man hat begriffen, daß ein Kunstwerk sich nicht allein und nicht einmal zuerst an den Intellekt, daß es sich vielmehr ganz vor allem an Gefühl und Anschauung wendet. Ich möchte am wenigsten in den Verdacht kommen, den Gedanken in der Kunst zu unterschätzen; ich bin vielmehr der Meinung, daß jede Dichtung von weiter Sphäre auch unweigerlich, ob nun gebunden oder frei, einen mächtigen Gedankengehalt aufweisen müsse. Aber immerhin gibt es eine Menge von echten Kunstwerken, auch Dichtungen, die dem Verstande und der Vernunft wenig oder nichts sagen; ein Kunstwerk aber, das nicht auf Anschauung und Gefühl wirkte, wäre das bekannte Messer ohne Klinge, woran der Griff fehlt. Das alles hat unsere Pädagogik jetzt begriffen. Sie hat auch begriffen, daß ein Kunstwerk zwar einen Zweck erfüllen kann, daß es aber nicht der Zweck ist,

der es zum Kunstwerk macht, und daß der Zweck so wenig zum Wesen des Kunstwerks wie zum Wesen einer Eiche, eines Berges oder eines Wasserfalles gehört. Sie hat begriffen, daß Schillers „Taucher" nicht „erledigt" ist, wenn man daraus die Lehre, daß der Mensch die Gottheit nicht versuchen solle, „abgezogen" oder „herausgestellt" hat, und daß der „Kampf mit dem Drachen" nicht geschaffen wurde, weil Schiller den Hochmütigen die Demut rühmen wollte, die sich selbst bezwingt, daß von solcher und selbst von höherer Weisheit die Esse des Künstlers nicht raucht und sein Herz nicht glüht.

Und endlich hat unsere fortgeschrittene Pädagogik begriffen, daß man eine Pflanze nicht über dem Erdboden absägt, um sie zu verpflanzen, sondern daß man möglichst alle Wurzeln und ein möglichst großes Stück des Erdbodens mit heraushebt. Wenn der Gärtner eine Pflanze unseres Gartens aushebt, um sie zu versetzen, so nimmt er den Erdballen mit, aus dem sie erwachsen ist, und dann sagt er noch: Wir müssen abwarten, wie sie es aufnehmen wird. So müssen wir abwarten, wie eine Dichtung es aufnimmt, wenn wir sie von einer Seele in die andere verpflanzen, und gelungen ist das Experiment nur dann, wenn sie im neuen Garten der neuen Seele von Zeit zu Zeit aus eigenem Triebe Blätter, Blüten und Früchte hervorbringt. Das Kunstwerk muß in der neuen Seele weiterwachsen, sonst ist die Mitteilung mißlungen. Und an seinen Zweigen, aus seinen Säften und Kräften muß auch die Deklamation oder Rezitation oder seine mündliche Wiedergabe wachsen.

Ich muß um Entschuldigung bitten, wenn ich hier zum Teil wiederhole, was ich bereits vor 10 Jahren in einem Vortrage über „die Lyrik in der Schule" ausgeführt habe. Ich habe damals u. a. über die Auswahl der den Kindern zu bietenden Dichtungen ge-

sprochen und davor gewarnt, den Kindern alles zu geben, was ihnen intellektuell verständlich ist. Ein Gedicht kann uns nach seinem ganzen Begriffs- und Gedankenmaterial erfaßbar und uns doch als Gedicht ein Buch mit sieben Siegeln sein. Ich habe als Kind des Schäfers Sonntagslied sehr wohl „verstanden"; aber es ist mir ein toter Klang gewesen. Erläuterungen des Künstlerischen sind höchstens ein notwendiges Übel; köstlich die Stunde, wo sie überflüssig sind. Stimmung ist ein Zusammenwirken teilweise und gleichmäßig verdunkelter Vorstellungen — die Erklärung aber setzt grelle Lichter auf Stellen, die künstlerisch oft die unwichtigsten sind, und verscheucht dadurch die Stimmung. Kunststunden sind überhaupt keine Unterrichtsstunden, sondern Erlebensstunden. Und wir haben zuallererst darauf zu achten, ob das Kind in seinem Gemüt und seinen Sinnen etwas erfahren habe, woran das neue Erleben anknüpfen kann. Die ungemein wichtige Frage der Apperzeption wird gerade in der künstlerischen Erziehung oft leichtfertig behandelt und ist doch gerade hier für den Erfolg besonders wichtig. Wir werden jene vorhandenen Erfahrungen im Kinde aufrufen und mobil machen — denn das Kind, das von einer Geometriestunde oder vom Spielplatz kommt, ist nicht sogleich für den „Postillon" von Lenau empfänglich —, wir werden das neue Erleben, sofern es nötig ist, behutsam, mit künstlerischem Feingefühl vorbereiten, und dabei werden wir verstandesmäßige Erklärungen, die nicht zu umgehen sind, im Vorwege einschmuggeln. Mit peinlichster Sorgfalt werden wir darüber wachen, daß das Kunstwerk durch die Sinne seinen Einzug halte ins Gefühl; denn alle Kunst muß zuerst durch die Sinne und muß von dort unmittelbar ins Gefühl dringen. Dann werden auch Lesen, Vorlesen und mündlicher Vortrag dichterischer Werke der nächste, natürlichste,

notwendigste Reflex des Kunstempfangens sein, und sie werden aus Anschauung und Gefühl kommen. Bis dahin kamen sie aus dem Verstande.

Es ist höchst bezeichnend, daß wir die Sprache immer nur als ein Mittel bezeichnen, unsere Gedanken auszudrücken (oder zu verbergen, je nachdem). Das ist vollkommen falsch; die Sprache ist ein Mittel, alles auszudrücken. Die Sprache malt trotz einem Maler; sie musiziert trotz einem Musiker; sie formt trotz einem Bildner. Unserem Publikum, unseren Pädagogen, ja selbst unseren Vortragskünstlern fehlt im allgemeinen noch das Verständnis dafür, in wie ausgedehntem Maße unsere ganze Physis auf Gehirnreize reagiert. Daß und inwiefern das Gesicht dem Ausdruck der Seelenbewegungen dient, das weiß man allenfalls. Aber daß jede kleine Bewegung eines Fingers, des Kopfes, eines Fußes, jede geringe Änderung der Körperhaltung, vor allem jeder leise Wechsel im Klang der Stimme, im Tempo, in der Kraft, im Rhythmus der Rede der Ausdruck eines Bewußtseinsvorganges sein kann, das hat man noch nicht zur Genüge erkannt. Es ist ein ganz unfaßbarer Widerspruch, daß wir, das musikalischste Volk der Welt, nicht einmal ein ausgebildetes Ohr haben für die Melodik, Rhythmik und Dynamik der Sprache, für ihren unendlichen musikalischen Reichtum. Und wenn wir schon die Musik der gebundenen Sprache nicht spüren, so steht es um unser Ohr für die Prosa vollkommen trostlos. Daß es auch eine Melodie, einen Rhythmus, ein Tempo der Prosa gebe, daß auch in der Prosa eine Achtelpause etwas anderes sei als eine Viertelpause, das wird den meisten Deutschen wie ein Märchen klingen. Ich hörte einmal die Definition: „Prosa ist, wenn man schreiben kann, wie man will." Hier sprach ein offenes Gemüt es aus, was Unzählige denken. Vor kurzem lernte ich einen gebildeten Mann

kennen, der das Dativ- und Genitiv-e unserer starken Deklination konsequent unterdrückte. Er meinte: Wenn „dem Tag" ebenso richtig ist wie „dem Tage", warum soll ich dann das überflüssige „e" schreiben und sprechen. Auch er hatte keine Ahnung davon, was dem Prosaisten ein Trochäus oder Daktylus, was ihm ein e zwischen zwei Hebungen oder zwischen zwei Konsonanten wert sein kann. In unseren Schulen schleppen von Geschlecht sich zu Geschlechte solche Regeln fort, wie: Vor einem Fragezeichen wird die Stimme gehoben — vor einem Komma bleibt sie in der Schwebe — vor einem Punkte wird sie gesenkt. Die Unzähligen, die das lehren und glauben, haben nie den Klang ihrer eigenen Sprache gehört. Und doch sollten ihre Ohren wissen, daß die Sprache ein gemaltes, ein geformtes und gesungenes Weltall ist. Wenn ein Hans v. Bülow sein Ohr, seinen Tastsinn und sein Muskelempfinden so entwickeln konnte, daß er aus dem Klavier ein Orchester machte, so können wir aus unserer menschlichen Stimme und Sprache noch ganz etwas anderes: ein Weltorchester machen; wir können in unserer Stimme Fanfaren und Hirtenflöten erklingen lassen, pfeifendes Sausen der Schwerter und Knirschen der aneinandergepreßten Schilde, Raunen des Waldes und Brüllen des Meeres, leises Fallen des Regens und die unerklärten Geräusche der Nacht. Dem wahren Dichter schwebt ein Gedicht, das er schaffen will, nicht als bloßes Gefühl, als bloße Stimmung, als bloßer Gedanke, sondern zugleich (zuweilen sogar zuallererst) als ein wunderschönes Klangbild vor, und nun greift er je nach seinem Vermögen mit mehr oder weniger Geschick nach den Worten, die seinem Klangideal entsprechen. Der Unkundige könnte meinen, es müsse dem Dichter gleich sein, ob er „rasch" oder „schnell" oder „flink" oder „geschwind" oder „hurtig" sage; es „bedeute" ja alles dasselbe. Wir wissen, daß der Dichter „rasch"

sagt, wo er unter keinen Umständen „geschwind" sagen möchte, und daß er „geschwind" sagt, wo er um die Welt nicht „rasch" gebrauchen würde.

„Rasch auf ein eisern Gittertor
Ging's mit verhängtem Zügel"

in dem „rasch" ist ein jähes, hastiges Hinreißen, das zu einem wilden Ritt vortrefflich paßt.

„Kocht des Kupfers Brei!
Schnell das Zinn herbei!"

in dem „schnell" ist der hohe, helle, harte Klang eines eiligen Befehls;

„Die Fenster auf, die Herzen auf,
Geschwinde, geschwinde!"

in dem „geschwinde" ist das Auf- und Abwogen leichter Frühlingswinde.

Und wie ein rechtes Gedicht, wenn auch vom Geiste empfangen, doch immer im Fleische geboren wird, so muß es dem Hörer in aller Sinnenpracht erscheinen und so muß sein mündlicher Vortrag aus dem Fleische, aus der Anschauung geboren werden. Der Jüngling, der Bürgers „Lenore" mit dem Verstande erfaßt hat, wird sehr richtig rezitieren:

Lenore fuhr ums Morgenrot
Empor aus schweren Träumen:
„Bist untreu, Wilhelm, oder tot?
Wie lange willst Du säumen?"
Er war mit König Friedrichs Macht
Gezogen in die Prager Schlacht
Und hatte nicht geschrieben,
Ob er gesund geblieben."

Der Jüngling, dessen Vortrag von der Anschauung herkommt, wird etwa so sprechen:

Lenore fuhr ums Morgenrot
Empor
(rasch ansteigend und stockend, dann:)
aus schweren Träumen:

(langsam und schwer abwärts.)
Bist untreu, Wilhelm, oder tot?
Wie lange willst Du säumen?
(mit einem kurz verweilenden, klagenden Hauch auf „lange")
(und dann gesenkten Tones:)
Er war mit König Friedrichs Macht usw.

wie man von eines Menschen Unglück spricht, wenn der Unglückliche zugegen ist, und dem schauenden Jüngling ist Lenore zugegen; er sieht sie auf ihrem Bette sitzen, wie sie eine Hand an die Schläfe oder ans Ohr legt und die weitaufgerissenen, schlafblöden Augen umhergehen läßt „nach schweren Träumen". — Der verständige Jüngling wird fortfahren:

Der König und die Kaiserin,
Des langen Haders **müde**,
Erweichten ihren harten Sinn
Und machten endlich **Friede**.
Und jedes Heer, mit Sing und Sang,
Mit Paukenschlag und Kling und Klang,
Geschmückt mit grünen Reisern,
Zog heim zu seinen Häusern.

Der schauende und fühlende Sprecher aber wird sagen:

Der König und die Kaiserin,
Des langen Haders müde,

(Da wird ein versöhntes Lächeln auf seinem Gesicht und in seiner Stimme liegen.)

Erweichten ihren harten Sinn

(Da wird er ein erlöstes Nachlassen des Trotzes und der furchtbaren Spannung in das Wort „erweichten" legen.)

Und machten endlich Friede.

Es gibt kaum ein Beispiel, an dem man den Unterschied zwischen verständigem und künstlerischem Vortrage besser verdeutlichen könnte als an dieser Zeile. Dem Verstande ist die Hauptsache die Mitteilung, daß

sie nun, nach dem Kriege, Frieden machten; er spricht deshalb:

Und machten endlich Friede.

Dem Gefühl ist aber das Wort „endlich" das allergewichtigste. Endlich! Nach sieben Jahren der Not und des Schreckens machten sie endlich Friede! Das Wort „Friede" fällt ganz dabei weg; denn was der Verstand sagen zu müssen meint, das hat das Gefühl vorweggenommen; in dem befreiten, lächelnden, tief aufatmenden „endlich" ist alles gesagt. Und unser Jüngling wird fortfahren:

Und jedes Heer mit Sing und Sang,
Mit Paukenschlag und Klirrg und Klang,
Geschmückt mit grünen Reisern,
Zog heim zu seinen Häusern.

Und überall, allüberall,
Auf Wegen und auf Stegen,
Zog Jung und Alt dem Jubelschall
Der Kommenden entgegen.

Da wird man durch seinen Vortrag wie durch einen Schleier Marschtritt und Regimentsmusik, Einzugsjubel und tausendköpfiges Gewimmel hören und sehen. Auch die Entgegenkommenden und Mitlaufenden fallen von selbst in das Marschtempo, das die Pauke markiert. Unser Jüngling wird aber darum nicht eine Dichtung in lauter kleine Nachahmungen und Realismen zerpflücken; sein Lehrer wird ja auch jede Dichtung nicht als ein Agglomerat von hundert Formen, sondern als eine Form, als einen Klang ihm zu Ohren und Gemüte geführt haben; der Jüngling oder das Kind wird das Gedicht gar nicht anders aufgenommen haben denn als ein Angeschautes und Gefühltes, und so wird sein Vortrag eben den Takt und den Geschmack zeigen, den lebendige Anschauung und wahres Gefühl von selber geben. Die gesunde Nervosität des Vortragenden jagt tausend Moment-

bilder aus der Lenore an uns vorüber; kein Bild tritt ungebührlich hervor, und eben deshalb erhalten wir ein einheitliches, bewegtes, lebendiges Bild von dem ganzen schauerlichen Totenritt.

Der gewichtigste Einwand gegen unsere Forderung ist wohl der, daß man nicht so viele Künstler züchten könne, wie die Schulen dann erfordern würden. Da in dieser Hinsicht auf Universitäten und Lehrerbildungsanstalten wenig oder nichts versucht worden ist, so käme es darauf an, die Resultate ernstlicher Bemühungen abzuwarten. Und eines wird man gewiß in hinreichender Menge erzielen können: künstlerisch *fühlende* Lehrer. Und es ist ein ewig wahres Wort, daß das pectus (im wörtlichsten Sinne) den Redner mache. So wahr ist dieses Wort, daß oft schon das pectus und die vis mentis *allein* genügt haben, Redner zu machen, und daß Menschen, die aller äußerlich wirksamen Mittel entbehrten, ja die größten physischen Hindernisse zu überwinden hatten, ihre Hörer dennoch unwiderstehlich mit sich fortrissen. „Wenn ihr es fühlt, so werdet ihr's erjagen," das dürfen wir allen Fühlenden ermutigend zurufen. Wenn das Kunstwerk lebendig vor eurem Auge steht, dann wird die große Spannung, die euch selbst gefangen hält, das ganze Auditorium mitumklammern. Ich habe einen alten Lehrer gehabt, der alles andere eher war als ein Vorleser. Aber wie er uns mit eigenster Erschütterung die Leidensgeschichte Christi vorlas, das ist einer der tiefsten Eindrücke meiner Kindheit geworden. Freilich wird es einem solchen Vorleser nicht immer gelingen, daß seine Hörer gerade *seine* Vision haben. Namentlich bei lyrischen Dichtungen — die oft nichts Festeres sind als ein warmer Hauch, ein verfliegender Duft, ein aufleuchtender Blick — kann man auf tausenderlei Weise selig sein. C. F. Meyer hat das so schön in seinem

Gedicht „Die Gaukler" behandelt. Drei Gaukler spielen Ludwig dem Heiligen und seinen Rittern eine Hörnermusik vor. Einer der Ritter sieht dabei sein Liebchen auf stiller Zinne stehen, ein anderer sieht sein Boot am heimatlichen Schilfteich liegen; der kranke König sieht sich von Engeln in den Himmel getragen. Und zeigt sich nicht gerade auch darin die Gewalt der Kunst, daß sie in den Seelen eigene Keime weckt, ja, daß sie oft durch einen einzigen Ton eine ganze Seele mit all ihren Eigenklängen aufweckt? Wir fordern zwar eine vortragende Kunst des Lehrers, die das Gedicht in greifbarer Sinnlichkeit neu zu gestalten vermag; denn es ist ein wunderbares Ding um ein Gefühl, das, aus allen Herzen vereinigt, wuchtig emporsteigt, wie der Luftstrom die Flammen eines Holzstoßes zu einer sausenden Garbe emporrafft; die übermächtige Wirkung des Dramas beruht hierauf; aber für die langen, einsamen Wege, die uns alle das Leben führt, ist es wohl noch ein größeres Glück, daß jedes Herz seine eigene Freude hat.

Die Kunst und die Massen.

(1896.)

Ich weiß sehr wohl, daß das eine herausfordernde Überschrift und daß die Popularisierung der Kunst augenblicklich sehr unpopulär ist, wenigstens in Künstlerkreisen. Die Menschheit bewegt sich noch immer im Kinder-Wackelgang und sucht, von einer Seite auf die andere fallend, das Gleichgewicht; was sie unternimmt, ist immer eine Reaktion gegen das Vorhergehende. Es wird auch, nach zuverlässigen Anzeichen, noch ein Weilchen dauern, bis die Menschheit den Schwerpunkt ihrer Vernunft völlig in ihre Gewalt bekommt und ruhigen Ganges dahinschreitet. Oder sind Aktion und Reaktion eben die abwechselnde Bewegung zweier Füße? Wenn man diesen Vergleich besser findet und der Meinung ist, daß beide Füße uns vorwärts- und zurückbewegen können, so will ich nichts dagegen haben.

Während in den großen Massen das demokratische Prinzip noch fortwährend neue Anhänger gewinnt, ist in den herrschenden Klassen und in den Kreisen der akademischen Bildung, die ihre Macht zu verlieren fürchten, die autoritäre Weltanschauung beträchtlich erstarkt oder aufs neue lebendig geworden. Es liegt auf der Hand, daß in diesen Kreisen gleichzeitig der

Eifer für die Popularisierung der Künste und Wissenschaften, für Verbreitung von Volksbildung, für Volksaufklärung, oder wie man diese Bestrebungen sonst benennen mag, ebenso beträchtlich erkalten mußte, wenn er nicht gar in Abneigung gegen dergleichen „kindsköpfische Illusionen" umschlug. Wenn man gewisse Versuche dieser Art betrachtet, kann man sich allerdings nicht wundern, daß sie scheitern und daß der anfangs hochgemute Pionier sämtliche Volksaufklärungsrequisiten mit einer aristokratischen Verwünschung an die Wand schleudert. Wer einer soeben aus Kontor und Werkstatt, Fabrik und Wechselstube, Küche und Waschraum zusammengetrommelten Versammlung ohne weiteres mit Bildern von Eduard Munch, Dramen von Maeterlinck und Kompositionen von Richard Strauß vor die Brust springt, darf sich für den Mißerfolg bei sich selbst bedanken. Aha, höre ich rufen, er will, die Kunst soll Konzessionen an den großen Haufen machen. Bitte, ich will genau das Gegenteil. Wenn ein Künstler Konzessionen macht, hört er für mich auf, ein Künstler zu sein. Man hat mir oft genug vorgeworfen, daß ich leider zu wenig Kompromisse schlösse; ich hoffe diesen Vorwurf auch in Zukunft zu verdienen. Aber man soll doch bedenken, daß es zweierlei ist, eine Kunst zu üben und die Kunst, richtiger den Kunstgenuß, zu verbreiten. Für ein Genie, mag es noch so naiv sein, liegt doch eigentlich der Gedanke sehr nahe, daß der Spießbürger nicht aus sich auch ein Genie machen kann, daß er sich auch nicht von heute auf morgen umkrempen und mit einem Male den „Eulenspiegel" von Richard Strauß gewaltig finden kann, wenn er bis dahin sein größtes Vergnügen auf dem „Markt zu Richmond" oder bei einer „Holzauktion" gefunden hat. Die psychologischen Dinge sind doch ebensowenig Zauberkunststücke wie die physiologischen; es gibt doch eine psychologische Ent-

wicklung, und es gibt doch Gesetze, nach denen sie verläuft. Sich über halsstarrige, widerspenstige, dünkelhafte und anspruchsvolle Philister zu erbosen, hat man ja sicherlich ein gutes Recht, und man mag sie durch möglichst kraftvolle Injurien aufrütteln, wenn sie durchaus nicht aufwachen wollen. Aber ein Künstlergeist, scheint mir, zum mindesten ein Dichter, sollte ziemlich tief in andere Seelen sich hineinversetzen können; je genialer ein Mensch, dünkt mich, desto lebhafter erkennt er auch, was ihn von anderen Menschen ewig trennt, und daß er in seinen größten Augenblicken mehr oder weniger einsam dasteht. Und zur Vornehmheit gehört es, daß man auch in geistigen Dingen gerecht ist und mit den Seelenkräften so wenig klimpert wie mit den Dukaten. „Genieprotz" — ich kann mir nicht helfen — aber das Wort kam mir von selbst auf die Lippen, wenn ich Leute sah, die keinen Feder- oder Pinselstrich taten, ohne auf das Philisterpack zu schimpfen. In der Regel haben diese Art Leute noch am wenigsten Ursache, sich zu entrüsten.

Die Kunst sollte nur unter der Führung von wirklichen Künstlern oder doch von durchaus unverdächtigen Kunstkennern und -freunden populariſiert werden, sonst ist man mit zwei, drei Schritten bei gewöhnlicher Unterhaltungssimpelei, Liedertafelei, Guckkasten und ernsthaft aufgezogenem Tingeltangel angelangt. Der Grundsatz muß unerschütterlich festgehalten werden, daß nur durch Kunst für die Kunst erzogen wird und daß man nicht, „um das Publikum erst einmal anzulocken", ein bischen Spielerei treiben dürfe. Der Verlauf solcher Populariſationsversuche war bis jetzt in den meisten Fällen der, daß man nach ein paar bitter-ernsten Anläufen verzweiflungsvoll zu dem „Rangdewuh in'n Watergraben" oder zu „Bräsig in'n Kirschboom" überging. Reuter ist ein recht wertvoller künstlerischer Erziehungsfaktor, aber natürlich nur,

wenn man ihn in seiner dichterischen Ganzheit, mit allem Ernst seiner Stimmung und Charakteristik gibt, nicht, wenn man ein paar „komische Stellen" herauspflückt für den lachtollen Pöbel. Es gehört ein fester und kompletter Kunstmensch dazu, um solche Versuche unter Wahrung aller künstlerischen Würde durchzusetzen. Aber — dieser Kunstmensch muß noch eines sein. Er muß — es tut mir leid, aber ich kann das fatale Wort hier nicht umgehen — er muß ein Schulmeister sein, ein Erzieher. Nicht ein Schulmeister, der die Menschen meistert, sondern der das Werk der Schule meistert, nicht einer, der pufft und stößt, sondern der weckt, lockt und leitet, nicht einer, der allein der Wissende sein will, sondern der die anderen zu freien, selbständigen Wissenden machen möchte. Ich habe manchen Redner gehört, der Geist, Wissen und Empfindung nutzlos verschwendete, weil er keine Ahnung von der Methode einer zweckmäßigen Gedankenmitteilung hatte. Unser deutsches Publikum liebt ja sehr die Vorträge „über" eine Sache. Es hört lieber einen Vortrag „über" den ganzen Hebbel, als daß es selbst ein Stück oder ein paar Gedichte von ihm läse. Nach einem solchen Referat kann es in Zukunft ohne große Kosten in Haus und Gesellschaft theoretisieren, und das tut der Deutsche ja doch für sein Leben gern. Die Vereine zur Popularisierung der Kunst sollten natürlich im allgemeinen ihre Leute so oft wie möglich unmittelbar an die Quelle, an das Kunstwerk selbst heranführen. Aber andererseits verdienen theoretische Vorträge an sich durchaus nicht die Verachtung, der sie gegenwärtig in Künstlerkreisen oft begegnen. Einen vollkommenen Kunstneuling vor ein Uhdesches oder Klingersches oder auch Rafaelsches Bild stellen und ihn ganz sich selbst überlassen, ist eine keineswegs imponierende Praxis. Wir kürzen ja auch auf anderen Kulturgebieten unseren Bildungsgang da-

durch ab, daß wir uns die Arbeit unserer Vorfahren und die Arbeit unserer Lehrer zu nutze machen. Man hat uns ja auch nicht in Wald und Feld oder in botanische und zoologische Gärten hinausgeschickt mit der grausamen Weisung: erwirb dir deine Naturgeschichte auf eigene Faust. Auch in der Kunst darf man sich das Erbe der Väter zu nutze machen, aber natürlich nur, indem man es erwirbt. Eine Stunde lang theoretische Bemerkungen „über" einen Dichter, „über" einen Maler zum besten geben — und wären diese Urteile an sich noch so treffend und feinsinnig — ist das törichste, was man beginnen kann. Ein Popularisator soll wenigstens soweit Schulmeister sein, daß er das Erfordernis der Apperzeption i. e. die unendlich einfache Tatsache kennt, daß ein Mensch nur dann etwas Neues aufnehmen kann, wenn dieses Neue an Bekanntes anknüpft. Und ferner muß ein Redner wissen, daß alle wirkliche Aufklärung von der Anschauung ausgeht. Wenn er also nicht bestimmt voraussetzen darf, daß seine Hörer den Dichter, den Komponisten, den Maler, den Bildhauer wenigstens in einem beträchtlichen Bruchteil seiner Werke kennen, so muß er in seinem Vortrage diese Voraussetzungen erst schaffen. Zuweilen kann man das durch recht geschicktes Zitieren bewerkstelligen. Auch das Zitieren ist eine Kunst. Aber Dramen, Romane, Bilder, Oratorien kann man nicht — wenigstens nicht immer — zitieren. Dann tritt an den Redner seine größte und schönste Aufgabe heran: er muß solche Werke nachschaffen. Er wird nicht ein solcher Narr sein, daß er meint, ein Kunstwerk auf diese Weise ersetzen zu können — nichts wird er ausdrücklich weiter von sich weisen als das — aber er wird ein Drama, eine Tondichtung, ein Bildwerk bei prägnantester Kürze so charakteristisch nach seiner künstlerischen Bedeutung rekapitulieren, nachkonstruieren, daß der Hörer vom Geiste des Künst-

lers einen möglichst kräftigen Hauch verspürt. Ich habe das anderswo so ausgedrückt, man müsse nicht über Lenau, sondern man müsse Lenau sprechen. Je mehr künstlerisches Empfinden und je mehr Sprachgewalt der Redner hat, desto besser wird es ihm gelingen. Nur Leute von entsprechenden Fähigkeiten sollten solche Vorträge halten; ein derartiger Vortrag macht aber auch zehn von der landläufigen Sorte überflüssig. Was gegenwärtig alles als Redner und Vorleser umherzieht, das ist ja leider mit artikulierten Lauten nicht auszusprechen.

Von einer Grundlage der erwähnten Art aus wird dann ein richtiger Popularisator die Hörer mehr zu den entsprechenden Urteilen und Schlüssen hinleiten, als er sie ihnen fertig hingibt. Er wird namentlich auch das ausgezeichnet instruktive Mittel des Vergleichs anwenden. Wenn man geeignete Kapitel aus Th. Fontane und aus Nataly v. Eschstruth, entsprechende Gedichte von Gustav Falke und von Johanna Ambrosius einander gegenüberstellt: dann geht unter Umständen auch einer großherzoglichen Gouvernante ein Licht auf. Ein Redner, der solche Vorträge hält, wird die Genugtuung haben, daß die Leute nachher zu ihm kommen und sagen: „Morgen geh' ich hin und hole mir das Buch" oder „von morgen an lese ich meinen Heine noch einmal"; solch einer wird die Hörer nicht überreden, sondern überzeugen, er wird sie nicht satt, sondern hungrig machen.

Auch das gehört zu den Kunstgriffen einer geschickten ästhetischen Erziehung, daß man sorgfältig Bedacht nimmt auf eine stufenmäßige Anordnung der gebotenen Kunstgenüsse. Ein ganzes großes Unternehmen kann darüber in seinen Anfängen zugrunde gehen, daß ich mit Gedichten von Friedrich Nietzsche statt etwa mit solchen von Th. Fontane, mit einem schwierigen Lied von Brahms statt mit einer leicht

ansprechenden Ballade von Loewe beginne. Und mit Loewe und Th. Fontane anfangen, heißt doch wohl nicht unwürdige Konzessionen machen, heißt wohl nicht, ein Opfer an künstlerischer Gesinnung bringen. Denselben Brahms, den ein unkultiviertes Publikum heute ablehnt, wird es nach vier, fünf Jahren vernünftiger künstlerischer Führung schon mit ganz anderen Ohren anhören. Es kommt nur darauf an, daß ein guter praeceptor artium die richtigen Zwischenstufen zwischen einer Symphonie von Haydn und einer solchen von Brahms auffinde. Auch der Wunsch nach Abwechslung und das Verlangen, nicht durch gehäufte Darbietungen übermäßig angespannt zu werden, haben ihre durchaus normalen seelischen Voraussetzungen und damit eine natürliche Berechtigung; wenn ein musikalischer Neuling nicht den ganzen Tristan oder die ganze H moll-Messe von Bach an einem Abend hören kann und mag, so läßt das noch keineswegs mit Sicherheit auf unheilbares „Kafferntum" schließen. Ich weiß wohl: es setzt ein paar große, hochwogende Gefühle, wenn man einem nichtsahnenden Publikum sogleich drei Stunden lang das Äußerste in der Kunst vormacht und dem „blöden Haufen" alsdann nach konstatiertem Mißerfolg mit genialem Zorn das ganze Porzellan vor die Füße wirft; ich habe auch dergleichen gemacht. Aber erstens erfordert das viel weniger Mühe und viel weniger „Genialität" als eine stetige, still begeisterte, intelligente Arbeit, und zweitens hat es nicht den geringsten Wert. Im Gegenteil, das Publikum geht nach Hause und sagt: „Da lob' ich mir den Trompeter von Säkkingen." Außerdem: wenn man auch als Kunstkenner noch ein ehrlicher Mensch ist, dann kann man sich mit Aufwendung von etwas Gedächtnis noch ganz wohl der Zeit erinnern, da man selbst noch nicht ganz goethereif war.

Die Lyrik in der Schule.

(1893.)

Ich bin in der angenehmen Lage, die Wahl meines Themas nicht rechtfertigen zu müssen. Unter meinen Hörern dürfte niemand sein, der nicht den Kindern unseres Volkes vom gewaltigen Erbe der deutschen Dichtung nach Möglichkeit das Wertvollste mit treuen Händen überliefern wollte und der nicht der Meinung lebte, daß unsere Nachkommen ein so unwägbares Gut mit innerster Kraft erwerben müssen, um es zu besitzen. Ein ideales Gut kann man seinen Nachkommen nicht an den Kopf werfen wie ein Vermögen oder einen klangvollen Namen; hier wenigstens gibt es eine höchst gerechte Erbschaftssteuer; wer dieses Erbe seiner Väter antreten will, muß es auslösen mit eigener Kraft. Seit Jahren aber bin ich der Erwägung nicht los geworden, ob nicht unser Literaturunterricht trotzdem in vielen Fällen auf ein solches Andenkopfwerfen hinauslaufe; nur zu oft vermißte ich bei eigenen und fremden Schülern die Tiefe und Stärke des Kunstgenusses, die vollkommene Ergriffenheit, die der Größe der gebotenen Dichtung entsprochen hätte; ich fragte mich immer wieder nach den Ursachen, wenn wieder

einmal eine Literaturstunde mit einem Mißklang in meinem Innern geschlossen hatte, und von dem, was ich darauf an der Hand der Erfahrung als Ursache erkannt zu haben glaube, möchte ich hier einiges mitteilen, ohne auch nur entfernt den Anspruch zu erheben, daß ich eine erschöpfende Antwort auf meine Fragen gefunden hätte.

Aber eines muß ich vorausschicken. Bekanntlich gibt es Menschen, denen der ohne Billigkeit seine Gaben verteilende Zufall jede Begabung für die edle Kunst der Musik versagt hat, Menschen, die das hartnäckige Bestreben zeigen, den Schubert'schen „Erlkönig" nach der Melodie „Was blasen die Trompeten?" zu singen. Es sind herrliche Geschöpfe darunter, Geschöpfe, die die Natur mit hohen Vorzügen des Geistes und des Charakters, mit einem zarten und warmen Gefühl ausgestattet hat; sie zeichnen sich auch nicht selten dadurch aus, daß sie sich bei geselligen Anlässen besonders leicht zum Singen gereizt fühlen, und sie singen dann mit einer gewissen inbrünstigen Verwegenheit. Man erträgt ihren Gesang mit lächelnder Wehmut — aber man vertraut ihnen unter keinen Umständen den Gesangunterricht an. Seltsamerweise befolgt man diese vorsichtige Praxis durchaus nicht, wenn es sich um den Literaturunterricht, um die Übermittlung poetischer Kunstwerke durch den Lehrer handelt. Man hat meines Wissens noch niemals prinzipiell und energisch Einspruch erhoben gegen eine Art von Lehrern der Literatur, deren Herzen in gleich geregeltem Takte schlagen für ein Goethe'sches Mailied, für das Natrium bikarbonikum und für die diophantischen Gleichungen. Es wird mir aber niemand bestreiten, daß im Literaturunterricht eine gewaltige Anzahl von Lehrern tätig ist, die ein Gedicht als Stoff für Gedächtnis- und Sprechübungen, als Unterlage für den grammatischen, orthographischen und stilistischen Unterricht, als Belebungs-

mittel für den geschichtlichen, den geographischen, den naturgeschichtlichen Unterricht, als alles Mögliche, nur nicht als Kunstwerk betrachten und behandeln. Vielen fehlt jegliches Organ für einen verinnerlichten Kunstgenuß; bei vielen anderen haben die richtunggebenden Bildungsfaktoren, z. B. das Seminar, leider alles versäumt, um der vielleicht nicht eben mächtig hervortretenden Anlage zur Entwicklung zu verhelfen. Ich bin weit entfernt, solchen Leuten aus ihrer Eigenart einen Vorwurf zu machen; sie vernehmen der Dichtkunst Stimme nicht und sind also Barbaren; aber bekanntlich gibt es selbst unter den Barbaren Gemütsmenschen, und die meisten dieser Barbaren wären, glaube ich, herzlich froh, wenn man ihnen einen Unterricht abnähme, der sie fortgesetzt daran erinnert, daß sie von Rechts wegen fühlen müßten, daß ihnen „aus der Seele dringen" müßte, was sie lesen und lehren. Merkwürdigerweise haben sich die leitenden und beaufsichtigenden Schulbehörden in dieser Hinsicht bisher sehr wenig aufmerksam und scharfsichtig bewiesen, und doch ließe sich bei planmäßiger Inspektion wohl erkennen, ob jemand zum Literaturunterricht die rezeptivkünstlerische Befähigung hat oder nicht. Allerdings muß zugegeben werden, daß gerade ein so intimer Unterricht wie dieser, der den Kindern die tiefen und zarten Reize eines Kunstwerkes nahebringen soll und bei dem sich der Lehrer möglichst vollkommen mit seiner kleinen Gemeinde amalgamieren muß, ein Unterricht, in dem eine sprechende Geberde, eine beredte Miene oft mehr bedeutet als hundert Fragen und Antworten: daß ein solcher Unterricht sehr schlecht die Gegenwart eines Dritten, Fremden, eines Hospitanten verträgt, durch den sich auch der sicherste und ruhigste Lehrer geniert, d. h. in der familiären Innigkeit des Unterrichtstones behindert fühlt. Gleichwohl: bei der ungeheuren Wichtigkeit des Literaturunterrichts für

die Erziehung, für das ideelle Leben eines Volkes sollte man so bald wie möglich zu dem Grundsatze gelangen, daß kein „amusischer", kein des künstlerischen Empfindens völlig barer Mensch unseren Kindern die poetische Nahrung bereiten dürfe.

In den folgenden Erörterungen habe ich mich deshalb auf die Betrachtung lyrischer Gedichte beschränkt, weil das Lyrikum gleichsam das reinste und unmittelbarste dichterische Produkt, sozusagen das Gedicht unter den Gedichten ist, und weil daher das, was in methodisch-pädagogischer Hinsicht von ihm gilt, mit geringen Abweichungen auf alle anderen Dichtungen Anwendung findet. Zunächst bin ich nun der Meinung, daß bei der Auswahl der Gedichte im Lesebuch und im Lehrplan in zahlreichen Fällen die bloße äußere Verständlichkeit, in manchen Fällen das bloße Wortverständnis, nicht die innere Erfaßbarkeit und Assimilierbarkeit des dichterischen Produktes maßgebend gewesen ist. Ein Gedicht kann dem Kinde den Worten nach und in jedem einzelnen Satze verständlich sein, ohne daß es das Gedicht als einheitliches Ganzes zu bewältigen vermöchte. Das Gedicht

„Du bist wie eine Blume
So schön, so hold, so rein,
Ich seh dich an — und Wehmut
Schlecht mir ins Herz hinein.

Mir ist, als ob ich die Hände
Aufs Haupt dir legen sollt',
Bittend, daß Gott dich erhalte
So schön, so rein, so hold."

enthält keine Vorstellungen und keine Gedanken, die ein größeres Kind nicht von selbst erfassen oder die man ihm nicht nahebringen könnte; ich habe es denn auch schon in Lesebüchern für Kinder gefunden. Gleichwohl behaupte ich auf das entschiedenste, daß ein Kind unter keinen Umständen den Gefühlsakzent dieses Ge-

dichtes herausfühlen kann und daß alle Mühe vergeblich wäre, es auf diesen Akzent hinzuführen. Ein Kind kann ganz unmöglich jene wehmütige Trauer, jenes mitleidsvolle Erschrecken fühlen, das uns erfaßt, wenn wir uns das unvermeidliche innere Schicksal eines reinen, unschuldigen Wesens vorstellen, jenes Erschrecken, das uns unwillkürlich die Hände ausbreiten läßt zum Schutz, zur Bitte. Dieses Gefühl, das uns oft beim Anblick unserer eigenen Kinder befällt, ist ein trauriger Vorzug unseres reiferen Alters; wir kennen den stillen, geheimen Weg, den die reine Seele unweigerlich wandern muß, von der Strenge des Lebens unerbittlich geführt — wie sollte das Kind ihn kennen! Jeder Kunstgenuß beruht bekanntlich darauf, daß der Genießende selbst zur Produktivität angeregt wird; der ganze Kunstgriff des Dichters läuft darauf hinaus, daß er den Leser zum Dichter macht, d. h. daß er Vorstellungen in ihm erweckt, die zu seiner Gefühlswelt starke und reiche Beziehungen haben. Wenn aber im Leser ein Reichtum von Beziehungen angeregt werden soll, muß der Dichter selbstverständlich an bekannte, geläufige Vorstellungen anknüpfen; der Leser muß apperzipieren, d. h. die neuen Vorstellungen durch alte, bekannte Vorstellungen aufnehmen können. Unvermerkt, durch die sanfte Gewalt der Apperzeption, zwingt der Dichter unsere Seele, daß sie auf eigenstem Boden eine Frucht, ein Kunstwerk treibt; ein Gedicht, das nicht in uns selbst herangewachsen ist, haben wir nie verstanden, nie genossen. Jenes Heinesche Gedicht knüpft aber an Vorstellungen an, die dem Kinde durchaus fernliegen.

Des weiteren bin ich überzeugt, daß die individuellen und eigenartigen Geschöpfe unserer großen Dichter sich in der Regel eine viel zu schablonarische im übeln Sinne des Wortes „schulmeisterliche" Behandlung gefallen lassen müssen. Da wird wohl unter

Umständen auf das Gedicht vorbereitet durch eine Einleitung; sie dient aber in den meisten Fällen nur dazu, intellektuelle Voraussetzungen zu geben und Einzelerläuterungen vorwegzunehmen; dann wird vorgelesen; dann erfolgt die „Erklärung", bei der ersten Zeile der ersten Strophe beginnend und vor der letzten Zeile der letzten Strophe nicht ablassend von den gelangweilten Schülern und dem geschundenen Kunstwerk, und wenn nun glücklich alles Leben und alles Blut herauserklärt ist, dann wird es am Ende gar noch nach allen Regeln der Fleischerkunst zerschnitten wie ein toter Hammel und an der Wandtafel aufgehängt als lehr- und nahrhafte „Disposition". Es ist kaum glaublich; aber es ist wahr: man „disponiert" Gedichte! Das Disponieren ist wie alle Ordnung eine schöne Sache; die Ordnung ist das kümmerliche, aber einzige Werkzeug, mit dem wir den verwirrenden Reichtum der Natur bewältigen können, indem wir ihr Gewalt antun. Gewiß kann man auch ein Gedicht disponieren; man kann sogar zu einer Dichtung ein Dutzend Dispositionen finden, ohne auf die zu treffen, die den Dichter unbewußt geführt hat; aber wenn man dem Kunstwerk, das doch nachgeahmte Natur ist, seinen ärmlichen, philiströsen Ordnungssinn aufdrängt, so wird man sich ihres selig verwirrenden Reichtums nicht mehr erfreuen. Also gewöhne man sich an das notwendige, segensreiche Übel der Ordnung, indem man ehr- und lehrsame Geschichten, Beschreibungen und Aufsätze disponiert; aber die Werke der Kunst lasse man unzerschnitten!

Mir scheint, der Lehrer hat sich, wenn er ein Gedicht behandeln will, vor allem folgende Fragen vorzulegen: Welches Gefühl oder welche Stimmung (von den didaktischen Dichtungen sehe ich hier vollkommen ab) liegt dieser Dichtung zugrunde? mit anderen Worten: was ist die künstlerische Tendenz dieser Schöp-

fung? Sodann: Wo liegt der Akzent des Gedichts, d. h. durch welche Partien dieses Gedichts kommt die Absicht des Dichters am stärksten und deutlichsten zum Ausdruck? Ferner: Auf welchen psychologischen Voraussetzungen ruht die Wirkung dieser Dichtung, und weist das kindliche Seeleninventar all diejenigen Momente auf, die vorhanden sein müssen, wenn das Gedicht seine ihm eigentümliche Kraft ausüben soll? Endlich: Wie stelle ich es an, diejenigen Vorstellungen, an welche dies Gedicht anknüpft, in meinen Schülern so lebendig und dadurch die Schüler so aufnahmefähig wie möglich zu machen, ohne die eigenartige Wirkung des Gedichts vorwegzunehmen oder gar zu übertreffen?

Wenn er sich mit diesen Fragen abgefunden hat und er nun darangeht, seinen Schülern das Gedicht darzubieten, hat er also zunächst dafür zu sorgen, daß das Gedicht die Schüler in der geeigneten Stimmung finde. Es gibt Gedichte, die einer vermittelnden Vorbereitung nicht bedürfen; aber es gibt deren nicht viele. Der Knabe, der vom Spielplatz heraufkommt, die Brust geweitet von tiefen Atemzügen, mit klopfendem Herzen, geröteten, erhitzten Wangen, in seinen Gedanken noch mit dem unterbrochenen Fußballspiel beschäftigt, ist nicht ohne weiteres empfänglich für die unheimliche Gewalt des leise lockenden Erlkönigs, für die tanzenden und singenden Gestalten, die raunenden und verwehenden Stimmen der Nacht. Ein dezentes, ohne jede Weitschweifigkeit und Breitspurigkeit gegebenes Präludium schlägt die geeigneten, den Kindern bekannten Töne an und leitet unmerklich zur Dichtung hinüber. Dabei werden möglichst geschickt die etwa nötigen Erklärungen zum Gedicht, soweit es irgend angeht, vorweggenommen. Diese Erklärungen werden gleichsam eingeschmuggelt, so daß der Schüler sie gar nicht als Erklärungen empfindet; ganz unvermerkt und heimlich bereitet man dem Kunstwerk eine Stätte.

Solche Präludien müssen mit scharfem Psychologenblick und mit dem feinsten und stärksten Kunstverständnis abgefaßt sein. Die in mancherlei Hinsicht empfehlenswerten Gudeschen Erläuterungen sind eben Erläuterungen und keine Einführungen und überdies viel zu belehrungs- und erklärungsselig, um dem Lehrer den angedeuteten Dienst zu leisten. Beim Vortrag achtet der Lehrer besonders darauf, daß der Akzent der Dichtung deutlich herausgearbeitet und den Schülern fühlbar werde, ohne daß er in pedantisch aufdringlicher Weise, sozusagen mit dicken Unterstreichungen deklamiert. An die am stärksten akzentuierte Stelle anknüpfend, gibt der Unterrichtende nach beendigtem Vortrag des Gedichtes das, was an Erläuterungen etwa trotz aller Einführung noch erforderlich ist. Aber er beschränkt sich dabei auf das Allernotwendigste; fast möchte ich sagen: man kann im Erklären von Gedichten gar nicht zu wenig tun. Separate Erklärungen sind deshalb absolut stimmungsfeindlich, weil alle Stimmung nichts anderes als Zusammenklang vieler schwach bewußter, gleichmäßig verdunkelter Vorstellungen ist, die Erklärung aber über einzelne, meistens nicht einmal die künstlerisch wichtigsten Stellen ein ganz unverhältnismäßig starkes Licht verbreitet und so die erklärten Stellen als aufdringlich helle, grelle Flecke auf dem Gedicht erscheinen, sich mit lästiger, herrischer Hartnäckigkeit im Bewußtsein behaupten und die vorher schwach beleuchteten Vorstellungen ganz ins Dunkel drängen. Denn von klar beleuchteten Vorstellungen kann sich bekanntlich nur eine gleichzeitig im Bewußtsein behaupten. Die Rückkehr zum Halbdunkel der Stimmung erscheint dann als etwas Gewaltsames und ist oft erst nach langer Zeit möglich. Sind aber die Erklärungen unvermerkt vorweggenommen, so gehen gleich bei der ersten Darbietung des Gedichts schwierige und leichte Stellen in

einem hin, und alles erhält von vornherein die für eine harmonische Stimmungswirkung durchaus erforderliche gleichmäßige Beleuchtung.

Ich werde jetzt versuchen, an der Hand einzelner Gedichte, die sämtlich aus einem und demselben Schulbuche entnommen sind, meine Ausführungen deutlicher zu illustrieren. Wir haben uns im 13., 14. und 15. Lebensjahre stehende Schüler vorzustellen. Es handelt sich zunächst um folgenden Klopstockschen „Psalm".

Um Erden wandeln Monde,
Erden um Sonnen;
Aller Sonnen Heere wandeln
Um eine große Sonne:
„Vater unser, der du bist im Himmel!"

Auf allen diesen Welten, leuchtenden und erleuchteten,
Wohnen Geister, an Kräften ungleich und an Leibern:
Aber alle denken Gott und freuen sich Gottes.
„Geheiligt werde dein Name!"

Er, der hocherhabene,
Der allein ganz sich denken,
Seiner ganz sich freuen kann,
Machte den tiefen Entwurf
Zur Seligkeit aller seiner Weltbewohner.
„Zu uns komme dein Reich!"

Wohl ihnen, daß nicht sie, daß er
Ihr Jetziges und ihr Zukünftiges ordnete,
Wohl ihnen, wohl!
Und wohl auch uns!
„Dein Wille geschehe,
Wie im Himmel, also auch auf Erden!"

Er hebt mit dem Halme die Ähr' empor,
Reifet den goldnen Apfel, die Purpurtraube,
Weidet am Hügel das Lamm, das Reh im Walde;
Aber sein Donner rollet auch her,
Und die Schloße zerschmettert es
Am Halme, am Zweig, an dem Hügel und im Walde.
„Unser tägliches Brot gib uns heute!"

Ob wohl hoch über des Donners Bahn
Sünder auch und Sterbliche sind?
Dort auch der Freund zum Feinde wird?
Der Freund im Tode sich trennen muß?
„Vergib uns unsere Schuld,
Wie wir vergeben unseren Schuldigern!"

Gesonderte Pfade gehen zum hohen Ziel,
Zu der Glückseligkeit;
Einige krümmen sich durch die Einöden;
Doch selbst an diesen sproßt es von Freuden auf
Und labet den Durstenden.
„Führ' uns nicht in Versuchung,
Sondern erlös' uns vom Übel!"

Anbetung dir, der die große Sonne
Mit Sonnen und Erden und Monden umgab,
Die Geister erschuf,
Ihre Seligkeit ordnete,
Die Ähre hebt,
Der dem Tode ruft,
Zum Ziele durch Einöden führt und den Wanderer labt!
Anbetung dir!
„Denn dein ist das Reich und die Macht
Und die Herrlichkeit. Amen."

Der Akzent liegt hier auf der letzten Strophe, in der Bewunderung der Größe Gottes, die sich in der Größe des Universums offenbare. Die Vorstellung und das Gefühl von der überwältigenden Größe des Weltalls sind dem Kinde durchaus nicht fremd; der astronomisch-geographische Unterricht in Verbindung mit der oft genossenen Anschauung des gestirnten Himmels bieten vorzügliche Anknüpfungspunkte. Durch wenige Hindeutungen auf die Kolossalität und die unfaßbare Fülle der an stillen Abenden geschauten Sternenwelt vermag der Lehrer das Gefühl der andächtigen Bewunderung an die Oberfläche der kindlichen Seele emporzulocken. Was den Ton dieser Dichtung anlangt, so ist ein dem Ohre schmeichelndes Pathos dem Kinde schon aus rein akustisch-sinnlichen

Gründen sympatisch; man kann bei Kindern mit völlig unverständlichen, aber feierlichen und wohlklingenden Versen Wohlgefallen erregen. Aus all diesen Gründen wäre das Gedicht also akzeptabel. Wenn ich trotzdem gegen dessen Aufnahme in ein Lesebuch protestiere, so geschieht es aus zwei Gründen: erstens, weil es wie alle Gedichte, die sozusagen nach einer Aufgabe (hier nach vorgeschriebenen Endzeilen) gemacht sind, etwas Gemachtes, Künstliches, Unlebendiges hat; zweitens, weil es in den Einzelheiten vielfach so gewaltsam mystisch und unklar ist, daß das intellektuelle Verständnis des Kindes fast nirgends Fuß fassen kann und es mir im höchsten Grade bedenklich erscheint, dem Kinde eine lange Reihe von pathetischen Unverständlichkeiten und Unklarheiten aufzunötigen, die eben für das Kind dieselbe verwirrende, benebelnde Wirkung haben müssen wie reeller, wertloser Schwulst.

Das nächste Gedicht ist die „Christnacht" von Robert Prutz.

Heil'ge Nacht, auf Engelschwingen
Nahst du leise dich der Welt,
Und die Glocken hör' ich klingen,
Und die Fenster sind erhellt.
Selbst die Hütte trieft von Segen,
Und der Kindlein froher Dank
Jauchzt dem Himmelskind entgegen,
Und ihr Stammeln wird Gesang.

Mit der Fülle süßer Lieder,
Mit dem Glanz um Tal und Höh'n,
Heil'ge Nacht, so kehrst du wieder,
Wie die Welt dich einst geseh'n,
Da die Palmen lauter rauschten
Und, versenkt in Dämmerung,
Erd' und Himmel Worte tauschten,
Worte der Verkündigung.

Da mit Purpur übergossen,
Aufgetan von Gottes Hand,
Alle Himmel sich erschlossen,
Glänzend über Meer und Land,

Da den Frieden zu verkünden,
Sich der Engel niederschwang,
Auf den Höhen, in den Gründen
Die Verheißung wiederklang,

Da, der Jungfrau Sohn zu dienen,
Fürsten aus dem Morgenland
In der Hirten Kreis erschienen,
Gold und Myrrhen in der Hand,
Da mit seligem Entzücken
Sich die Mutter niederbog,
Sinnend aus des Kindes Blicken
Nie gefühlte Freude sog.

Heil'ge Nacht, mit tausend Kerzen
Steigst du feierlich herauf;
O, so geh in unsern Herzen,
Stern des Lebens, geh uns auf!
Schau', im Himmel und auf Erden
Glänzt der Liebe Rosenschein,
Friede soll's noch einmal werden
Und die Liebe König sein.

Ein Weihnachtsgedicht, das bei den Kindern Weihnachtsstimmung erzeugen will, müßte unmittelbar an die von den Kindern erlebten Weihnachtserfahrungen anknüpfen. Statt dessen gibt dieses Gedicht reflektierte Erscheinungen, die das Kind nur durch die biblische Geschichte kennt; Erscheinungen, die es sich allenfalls einmal mit Hilfe seiner Phantasie in blassen Bildern vergegenwärtigt, die es aber nie gesehen, nie erlebt hat. Wichtiger aber ist, daß die Pointe dieses Gedichts, die — es bleibt zweifelhaft, ob den vorübergehenden, lieblichen Frieden jenes schönen Liebesfestes oder den endlichen Weltfrieden — gegenüber den lieb- und friedenslosen Kämpfen unseres Lebens betont, daß diese Pointe von Kindern nicht entfernt mit der erforderlichen Tiefe empfunden werden kann. Mit 14 oder 15 Jahren hat man glücklicherweise noch keine Ahnung von den endlosen schmerzlichen, verbitternden und entmutigenden Kämpfen des Lebens; man ist noch

nicht müde; man hat noch nicht erfahren, daß irgendwo die Dummheit durch den Geist nicht zu besiegen, die Gemeinheit durch Anständigkeit nicht zu entwaffnen war. Die kurze, liebliche Täuschung eines idyllischen Friedens, die dem Weihnachtsfeste für uns einen so eigenartigen Reiz gibt, bedürfen die Kinder nicht; sie leben ja noch in lauter Täuschungen und verlangen nach Festen, nicht nach Frieden. Die Weihnacht ist ihnen ein Jubelfest, kein Friedensfest, und darum sollte man jenes hübsche Gedicht von Prutz den Erwachsenen aufheben.

An einem der ersten, frischesten und sonnigsten Frühlingstage würde ich meinen Schülern, und zwar gerade, wenn sie schnaufend und mit leuchtenden Augen vom Spielplatz heraufgekommen wären, den „Ostermorgen" von Geibel vorlesen.

Die Lerche stieg am Ostermorgen
Empor ins klarste Luftgebiet
Und schmettert', hoch im Blau verborgen,
Ein freudig Auferstehungslied.
Und wie sie schmetterte, da klangen
Es tausend Stimmen nach im Feld;
Wach' auf, das Alte ist vergangen,
Wach' auf, du froh verjüngte Welt!

Wacht auf und rauscht durchs Tal, ihr Bronnen,
Und lobt den Herrn mit frohem Schall!
Wacht auf im Frühlingsglanz der Sonnen,
Ihr grünen Halm' und Läuber all!
Ihr Veilchen in den Waldesgründen,
Ihr Primeln weiß, ihr Blüten rot,
Ihr sollt es alle mitverkünden:
Die Lieb' ist stärker als der Tod.

Wacht auf, ihr trägen Menschenherzen,
Die ihr ihm Winterschlafe säumt,
In dumpfen Lüsten, dumpfen Schmerzen
Ein gottentfremdet Dasein träumt!
Die Kraft des Herrn weht durch die Lande
Wie Jugendhauch; o laß sie ein!

Zerreißt wie Simson eure Bande,
Und wie die Adler sollt ihr sein!

Wacht auf, ihr Geister, deren Sehnen
Gebrochen an den Gräbern steht,
Ihr trüben Augen, die vor Tränen
Ihr nicht des Frühlings Blüten seht,
Ihr Grübler, die ihr fern verloren
Traumwandelnd irrt auf wüster Bahn,
Wacht auf! Die Welt ist neugeboren;
Hier ist ein Wunder; nehmt es an!

Ihr sollt euch all des Heiles freuen,
Das über euch ergossen ward.
Es ist ein inniges Erneuen
Im Bild des Frühlings offenbart.
Was dürr war, grünt im Wehn der Lüfte;
Jung wird das Alter fern und nah;
Der Odem Gottes sprengt die Grüfte:
Wacht auf! Der Ostertag ist da.

Und man glaube nicht, daß man dem Eindruck dieses Gedichts durch Erklärung etwas hinzutun könnte; ich wenigstens würde wohlweislich schweigen; ich würde es vorüberbrausen lassen wie einen Frühlingssturm, wie eine erhabene, stürmische, rauschende Freiheitsmusik, wie eine Marseillaise der Natur, die entzücken und entflammen, nicht belehren soll. Ich würde mein Gewissen damit beruhigen, daß ich den Verstand meiner Schüler an Johann dem muntern Seifensieder noch genügend kultivieren könne.

Ja, ich würde mit meinen Schülern sprechen vom Frühling und von Ostern, aber nicht von dem Gedicht. Das liegt hinter uns wie ein weihevoller Augenblick, von dem man nicht spricht, um ihn nicht zu profanieren. Wir würden sprechen von den herrlichen Ausflügen, die nun kommen, von den Wanderungen, die wir für den Sonntag, für den Ostermorgen planen. Wir würden uns das Bild zurückrufen, das an solchen Tagen das Ufer der Elbe, die Flottbecker Chaussee, Othmarschen, Bahrenfeld, Nienstedten uns boten, die

zahllose bunte Menge auf den Wegen, die Dampfer und Ruderboote, die Drehorgeln, die Ballonverkäufer, die Kegelbahnen und die Tanzmusik, die Liedertafeln und die Harmonikas, und schließlich wäre es das Allerselbstverständlichste, daß wir die Auferstehung des Frühlings aus dem Goetheschen Faust lasen. Ich würde aber fast die ganze Ostermorgenszene vor dem Tor lesen, nicht nur die Worte des Faust („Vom Eise befreit sind Strom und Bäche"), die erst durch das Vorhergehende und Nachfolgende eine plastische und drastische Anschaulichkeit erhalten.

„Schäfers Sonntagslied" von Uhland — soll es in einem Lesebuche stehen oder nicht? Ich bin mir der Kühnheit dieser Frage wohl bewußt, und mancher wird mir mit Indignation entgegenhalten, daß es doch in allen Lesebüchern stehe und alle die Lesebuchverfasser wohl mindestens so gut wie ich zu beurteilen wüßten usw. Ich schäme mich nicht zu gestehen, daß ich als Knabe dieses Uhlandsche Gedicht langweilig, nichtssagend, ja dumm gefunden habe. Nach diesen zwölf, nach meiner damaligen Auffassung höchst seichten und trockenen Zeilen fand ich die wiederholte Versicherung, daß das der Tag des Herrn sei, durchaus nicht einleuchtend. An mangelnder poetischer Veranlagung konnte das nicht liegen: ich las mit Begeisterung meinen Schiller und meinen Shakespeare und, was mehr sagen will: heute ergreift mich das Sonntagslied des Schäfers mit solch süßem Graun, erfüllt es mich mit einer solch konzentrierten Andacht, daß es mir einen ganzen Alltag zum Sonntag machen kann. Wie läßt sich diese Wandlung erklären? Von unseren Großstadtkindern haben nur wenige, nur ganz verschwindend wenige eine solche große, heilige Stille in der Natur jemals genossen; ich aber habe als Knabe weite, stille Felder und Wiesen kennen gelernt. Aber ich wüßte mich nicht zu entsinnen, daß eine einsame Stille mich

damals entzückt, mich andächtig gestimmt hätte. Kinder fürchten sich in der Einsamkeit, oder sie langweilen sich; aber sie lieben sie nicht. Und ich finde das sehr begreiflich. Den Kindern ist die Natur nicht das, was sie uns ist: die tröstende Mutter, in deren Armen uns immer eine Heimat bereitet ist. Sie kennen noch kein Zurücksehnen, kein Heimweh nach der Natur; sie wollen erst mit ihren frischen, genußfähigen Nerven die große Fremde genießen, die vor ihnen liegt, und verlangen so wenig nach der Natur zurück wie ein 15jähriger Mensch seine Kindheit zurückwünscht: der Rock, der Hut, das lange Kleid, das er tragen wird, die Zigarre, die er rauchen wird, sind ihm ja viel mehr als die Kindheit. Konfirmanden sind mit sich und der Welt zufrieden wie rechte Emporkömmlinge; sie protzen damit, daß sie das Glück haben, älter zu werden, und denken natürlich nicht daran, daß das Älterwerden auf die Dauer auch ermüdet. Wir, die wir die Kleinlichkeit und Jämmerlichkeit der Lebensherrlichkeiten oft genug erfahren haben, finden einen nie versiegenden Trost in dem Bewußtsein, daß wir zum großen Haushalt der Natur gehören, daß wir, obschon selbst vergänglich und klein, einem großen Ganzen entsprungen sind, und so wird uns die Rückkehr in die Arme der großen Mutter, der Tod, ein großer, freundlicher, erhebender Gedanke. Jenes andächtige Aufgehen in die Natur, das Goethe kannte, der die Verse „An den Mond" schrieb:

„Füllest wieder Busch und Tal
Still mit Nebelglanz,
Lösest endlich auch einmal
Meine Seele ganz!"

jene selbstvergessene Hingabe, bei der die Brust sich zu öffnen scheint und das gefangengehaltene, ängstlich gesparte bißchen Atem hinaus- und der frische, starke Atem der Natur hereinströmt und in uns und

um uns nur ein Hauch ist: der stille Lebensstrom des Universums, und wir zusammenfließen mit allem Lebendigen, „als knieten viele ungesehn," mit uns vereint in einem Gefühl —: einen solchen Naturgenuß kennen Kinder nicht. Und darum ist ihnen des Schäfers Sonntagslied so viel wie Hekuba dem Schauspieler. Ich leugne gar nicht, daß ein Lehrer, der vorzüglich vorzulesen versteht, in seinen Schülern ein ganz allgemeines Gefühl der Andacht erwecken könnte: so etwas wie Andacht haben 14jährige Schüler wohl schon in der Kirche unter dem architektonischen Eindruck des Raumes und unter dem Eindruck der Orgel und des Chorgesanges erfahren, eine gewisse andächtige Sammlung erzielt man schon durch feierliches und leises Sprechen — aber damit ist Uhland in diesem Falle nicht zufrieden und wir, denke ich, auch nicht.

Sehr leicht ist das künstlerisch allerdings schwache Gedicht „Wenn du noch eine Mutter hast" dem kindlichen Gefühle zu vermitteln; das Gefühl der Dankbarkeit gegen die Mutter ist dem Kinde im allgemeinen natürlich; es kann sich lebhaft vorstellen, was der Tod der Mutter für das ganze häusliche Leben bedeuten würde, wenigstens kann es dem Lehrer nicht schwer fallen, diese Vorstellung zu erwecken. Mit dem Hinweis auf den möglichen Tod der Eltern läßt sich auch am besten das schöne Freiligrathsche Gedicht „O lieb, so lang du lieben kannst" dem kindlichen Fassungsvermögen naherücken. Der Gedanke, daß die Eltern über kurz oder lang einmal sterben werden und daß es dann zu spät sein wird, ihre unerschöpfliche Zärtlichkeit zu vergelten und sie ein unkindliches Betragen vergessen zu machen: dieser Gedanke macht meines Erachtens auf jedes Gemüt, das überhaupt zu beeinflussen ist, einen tiefen und nachhaltigen, ethisch überaus heilsamen Eindruck. Im übrigen ist auch

dieses Freiligrathsche Gedicht eines von denen, die außer einer solchen psychischen Grundlage nur des guten Vorlesens und gar keiner weiteren Erklärung bedürfen.

Es ist ein großes Glück für unsere Kinder, ein Glück, um das wir sie billig beneiden, daß sie ein Gedicht wie Rückerts „Aus der Jugendzeit" so durchaus nicht verstehen können.

Aus der Jugendzeit, aus der Jugendzeit
Klingt ein Lied mir immerdar;
O wie liegt so weit, o wie liegt so weit,
Was mein einst war!

Was die Schwalbe sang, was die Schwalbe sang,
Die den Herbst und Frühling bringt,
Ob das Dorf entlang, ob das Dorf entlang,
Das jetzt noch klingt?

„Als ich Abschied nahm, als ich Abschied nahm,
Waren Kisten und Kasten schwer;
Als ich wiederkam, als ich wiederkam,
War alles leer."

O du Kindermund, o du Kindermund,
Unbewußter Weisheit froh,
Vogelsprachekund, vogelsprachekund
Wie Salomo!

O du Heimatflur, o du Heimatflur,
Laß zu deinem heil'gen Raum
Mich noch einmal nur, mich noch einmal nur
Entfliehn im Traum!

Als ich Abschied nahm, als ich Abschied nahm,
War die Welt mir voll so sehr;
Als ich wiederkam, als ich wiederkam,
War alles leer.

Wohl die Schwalbe kehrt, wohl die Schwalbe kehrt,
Und der leere Kasten schwoll;
Ist das Herz geleert, ist das Herz geleert,
Wirds nie mehr voll.

Keine Schwalbe bringt, keine Schwalbe bringt
Dir zurück, wonach du weinst:
Doch die Schwalbe singt, doch die Schwalbe singt
Im Dorf wie einst:

„Als ich Abschied nahm, als ich Abschied nahm,
Waren Kisten und Kasten schwer;
Als ich wiederkam, als ich wiederkam,
War alles leer."

Dieses unvergleichlich schöne, wunderbar gestimmte Gedicht, das mit wahrhaftiger, volksliedmäßiger Naivetät den tiefsten menschlichen Schmerz, die verzehrendste Wehmut singt, das so überwältigend um die verlorenen Illusionen der Jugend, um den verlorenen Reichtum des Herzens klagt — ich müßte fürchten, meine Hörer zu beleidigen, wenn ich ihnen noch auseinandersetzen wollte, daß das niemals für Kinder geeignet sein kann. Ich denke mir, daß der Verfasser des mir vorliegenden Lesebuchs sich durch die Schlichtheit der Sprache, die dem intellektuellen Verständnis keine Schwierigkeiten bietet, hat irreführen lassen. Sollen wir den Kindern die Weisheit aufdrängen, daß das Leben so manche Illusion, daß es oft alle Illusion grausam zerstört? Selbst wenn eine solche Unterweisung als eine heilsame Warnung angesehen werden könnte, würde sie denn bei den Kindern Glauben oder auch nur Verständnis finden? Ich möchte hier am allerwenigsten mißverstanden werden. Ich bin durchaus nicht der Ansicht, daß unser Unterricht nirgends im Geiste der Kinder einen unverstandenen Rest bestehen lassen dürfe, daß alles und jedes, was die Kinder empfangen, bis auf das letzte Körnchen zermahlen und zerrieben, auseinandergelegt und zerklärt werden müsse, daß nicht manches dem späteren, reiferen, selbständigen und selbsttätigen Verständnis stillschweigend aufgehoben bleiben dürfe. Im Gegenteil: ein dunkler Seeleninhalt reizt fortgesetzt zu neuer Betätigung der Seelenkräfte, und es kommen im Leben stille, beschauliche Winterzeiten genug, da man, wie das Eichhörnchen, gern und mit innerlichem Behagen die Nüsse aufknackt, die man

zur Zeit der Ernte gesammelt hat. Die grundgescheite Superklarheit führt dagegen zur seichten Genügsamkeit. Auch die rächende Gewalt des schuldbeladenen Gewissens, wie sie in den „Kranichen des Ibykus", auch die Erhabenheit des selbstlosen Gehorsams, wie sie im „Kampf mit dem Drachen" verherrlicht wird, sind dem kindlichen Gemüte kaum in ihrer ganzen Größe und Wucht erfaßbar; aber die Voraussetzungen, die psychischen Grundstoffe dieser Gefühle und Willensakte sind vorhanden; dem Kinde sind das Schuldbewußtsein, der Stolz auf eine gute Tat und die Überwindung, die der Gehorsam kostet, keine durchaus fremden Erscheinungen, und sein Manko dem Kunstwert des Gedichtes gegenüber ist höchstens ein graduelles, kein prinzipielles. Aber natürlich kann man zwischen den Vorstellungen eines Menschen keine lebhafte Affinität erwecken, wenn diese Vorstellungen, die Elemente also, überhaupt nicht vorhanden sind, kann man nicht mit den Kindern von Gefühlen und Stimmungen reden, für die ihnen das notwendigste Vorstellungsmaterial fehlt, für die man ihnen dies Material auch nicht imputieren kann. Man kann unmöglich einem Kinde ein Gedicht zugänglich machen, das die Freuden und Leiden eines Liebenden, die Freuden und Leiden des Greisenalters oder Glück und Sorge der Eltern behandelt.

Im Lesebuche folgen nun drei kleine Frühlingslieder von Uhland; es sind diese:

1. Frühlingsglaube.

Die linden Lüfte sind erwacht;
Sie säuseln und weben Tag und Nacht;
Sie schaffen an allen Enden.
O frischer Duft, o neuer Klang!
Nun, armes Herze, sei nicht bang'!
Nun muß sich alles, alles wenden.

Die Welt wird schöner mit jedem Tag;
Man weiß nicht, was noch werden mag;
Das Blühen will nicht enden;
Es blüht das fernste, tiefste Tal.
Nun, armes Herz, vergiß der Qual!
Nun muß sich alles, alles wenden.

2. Lob des Frühlings.

Saatengrün, Veilchenduft,
Lerchenwirbel, Amselschlag,
Sommerregen, linde Luft!

Wenn ich solche Worte singe,
Braucht es da noch großer Dinge,
Dich zu preisen, Frühlingstag?

3. Künftiger Frühling.

Wohl blühet jedem Jahre
Sein Frühling mild und licht;
Auch jener große, klare,
Getrost, er fehlt dir nicht!

Er ist dir noch beschieden
Am Ziele deiner Bahn;
Du ahnest ihn hienieden,
Und droben bricht er an.

Auch von diesen Gedichten hege ich wieder die feste Überzeugung, daß sie Kaviar für den kindlichen Geschmack sind. Ich will unerörtert lassen, wie weit Kinder überhaupt für die Eigenart des Frühlings empfänglich sein können. Ich darf behaupten, daß ich ein lebhaftes Naturempfinden habe; aber den eigentlichen Frühling habe ich erst als Jüngling förmlich entdeckt. Das mehr physische Behagen an der wärmeren Sonne und dem helleren Glanze der Welt hatte ich auch als Kind empfunden; aber das wunderbare, expansive Hoffnungsgefühl, diesen quellenden, schwellenden Glauben an das Licht meiner inneren Welt, den lernte ich erst jetzt kennen. Und mir er-

scheint dafür als notwendige Voraussetzung, daß man eine rechte, hartnäckige Winterlast gefühlt habe, die mehr oder minder auf den ganzen Menschen drückte. Aber ich will nicht von meiner individuellen Erfahrung aus verallgemeinern und es, wie gesagt, unentschieden lassen, ob ein Dreizehn- oder Fünfzehnjähriger das Frühlingsevangelium in seiner ganzen Fülle zu erfassen vermag. Was aber diese Uhlandschen Gedichte für die Kinder ungeeignet macht, das ist — jetzt werde ich sehr paradox — ihre Schlichtheit. Einer großen Schlichtheit befleißigt sich bekanntlich Hey in seinen Fabeln, z. B. in der „Papierdrache und Vögel" überschriebenen. Da heißt es:

Knaben. „Seht ihr den großen Vogel da? Ihr kleinen, kommt ihm nur nicht zu nah', daß er euch nicht etwa ertappt und zehen gleich hinunterschnappt."

Vögel. „Ach, geh mit deinem großen Tier, das ist ja gar nichts als Papier."

Man sieht, das ist eine ganz andere Schlichtheit als diejenige Uhlands. Es ist die Schlichtheit der nüchternen, verständigen Plattheit, die bei Hey, den man merkwürdigerweise trotz Robert Reinick den „Klassiker der Kinderwelt" nennt, die Regel bildet und die ja für gewisse unterrichtliche Zwecke ganz gut geeignet ist, die aber mit der Poesie natürlich auch nicht die entfernteste Verwandtschaft zeigt. In den kleinen Uhlandschen Liedern haben wir klassische Beispiele für die beziehungsreiche Einfachheit der naivpoetischen Sprache, wie wir sie durchgehends in Goethes, Uhlands, Mörikes und Eichendorffs, oft auch in Heines Lyrik, selten bei dem pathetischen Lyriker Schiller finden. Die Kunst Schillers besteht vornehmlich darin, daß er (besonders mit Hilfe der Antithese) wunderbar klar, erschöpfend und schön genau das sagt, was er sagen will; Goethes und seiner Verwandten besondere Kraft ist das durchsichtige Schweigen. Mit den ein-

fachsten Vokabeln, ohne Tropen und Figuren sagt ein solcher Dichter alles, was er will; er schlägt einen einfachen Ton an, und in unserm Innern fangen alle großen und kleinen, alle heilen und zersprungenen Glocken von selber an zu klingen; das verlassene Gretchen stößt jammernd die Worte hervor:

„Wohin ich immer gehe,
Wie weh, wie weh, wie wehe
Wird mir im Busen hier!
Ich bin, ach, kaum alleine,
Ich wein', ich wein', ich weine,
Das Herz zerbricht in mir!"

und diese Worte läuten durch unser ganzes Innere Sturm, und unsere Gedanken verwirren sich im Wirbelsturm des Schmerzes und des Mitleids. Es ist ersichtlich, daß bei dieser Art von Dichtung der Genießende einen großen Schatz von Vorstellungen dem Dichter entgegenbringen muß. Es muß Reichtum an inneren Erfahrungen da sein, wenn sich blitzschnell zwischen ihnen ein dichtes Netz von Beziehungen ausspannen soll; in allen Ecken unseres Innern muß Erlebtes schlummern, um auf den ersten Ton des berufenen Zauberers sich aus den Winkeln emporzurecken und den lautlosen Reigen der Erinnerung zu beginnen. Vielseitig und bedeutungsvoll muß die innere Erfahrung des Genießenden sein — er kann dabei äußerlich ein recht stilles Leben gelebt haben —; aber er muß durch die nächtigen Abgründe und über die goldenen Höhen des Lebens gegangen sein, wenn die Macht des Gesangs sein Herz „ins Reich der Toten tauchen" und „es staunend himmelwärts erheben" soll.

Es liegt auf der Hand, daß vorstellungsarme Menschen oder Menschen, die nur einen einseitig entwickelten Vorstellungsschatz haben, am wenigsten für die naiv-unendliche Lyrik eines Goethe, Uhland, Heine, Mörike, oder, um von Neueren zu sprechen, eines

Th. Storm, Liliencron, Keller und Gustav Falke ein Verständnis haben können. Meine Hörer werden schon vielen Leuten begegnet sein, die nicht einsehen konnten, inwiefern eigentlich Goethe ein großer Lyriker sei, und für die Goethe wenigstens in dieser Beziehung nur eine mit Pietät behandelte „Gipsfigur" ist. Die Empfänglichkeit für solche Dichtung hat aber noch andere Voraussetzungen, es muß z. B. eine besondere Sensibilität der Gehörsnerven für die komplizierte Klangwirkung eines Gedichts vorhanden sein, ferner eine schnelle, gefällige Dienstbarkeit der Reproduktion u. a. m. Alles das findet sich beim Kinde nicht in genügendem Maße entwickelt; besonders aber fehlt dem normalen Kinde die vielseitige psychische Erfahrung, und darum ist es ein ganz nutzloses Beginnen, ihm die vieldeutigen Runen solcher kryptopoetischen Dichtungen entziffern zu wollen. Es liest die Zeichen, wie sie dastehen, und findet nichts daran.

Das Gedicht „Im Frühling" von Lenau („An ihren bunten Liedern klettert") versinnlicht wieder, wie „Schäfers Sonntagslied" jenes völlige Aufgehen in der Natur, das Kinder nicht kennen. Wir Nordländer, die Skandinavier noch mehr als wir Norddeutschen, sind im allgemeinen beschauliche, beharrende, in gewissem Sinne träge Naturen; wir sind imstande, lange an einer Vorstellung, einer Empfindung festzuhalten, uns gleichsam an ihr festzusaugen. Eine Naturanschauung vermögen wir so lange festzuhalten, bis wir, gleichsam hypnotisiert, unser Ich-Bewußtsein verlieren und uns in das Ganze der Natur aufgelöst erscheinen. Darum liebt auch der Nordländer sein Meer und seine Heide, weil er sich in sie versenken kann wie in eine uferlose Unendlichkeit, weil er sich im wörtlichsten Sinne genommen „in sie verlieren" kann, wenn er seiner kleinen Persönlichkeit überdrüssig geworden ist. Ein neuerer Dichter hat eine solche Auf-

lösung, wie ausgetrocknete Lungen sie an einem feuchten, warmen Regentage empfinden, in folgenden Versen ausgedrückt:

In weiter Öde schreit' ich längst allein.
Kein Ton, kein Hauch. Kein Fünkchen Sonnenschein.
Ein dünner, grauer Regen rieselt sacht;
Aus feuchtem Boden langt empor die Nacht.

Und in mir schwillt's wie Riesenschatten auf;
Verloren hab ich Welt und Stundenlauf.
Nur selbst ein Schatten noch, ein Nebelhauch,
Schweb' ich vorbei an Sumpf und Heidestrauch.

Und endlich hebt es leise mich empor —
Tief unter mir zerfällt's wie Spinnenflor —
Und droben schweb' ich hin, wie ungesehn
Ins unbekannte Land die Winde gehn. — —

Wer einmal stundenlang am Strande gelegen und dem eintönig-großen Gesange des Meeres gelauscht hat, der wird wahrscheinlich auch in die Empfindung hinübergedämmert sein, als würde er mit den Wassern fortgetragen, immer weiter — immer weiter, irgendwohin, wo es immer stiller, immer friedlicher wird. Das Meeresrauschen ist, wenigstens für mein Empfinden, das beste Schlummerlied, das die große Mutter kennt; es kann auch die gequältesten Nerven zur Ruhe bringen. Allerdings gehört eine andächtig-beschauliche Natur dazu, dergleichen zu empfinden. Leute von einer robusten, ununterbrochenen Beweglichkeit pflegen solche Stimmungen verrückt zu nennen, und wenn Faust verzückt und dieser Welt entrückt ausruft:

„Ach zu des Geistes Flügeln wird so leicht
Kein körperlicher Flügel sich gesellen!
Doch ist es jedem eingeboren,
Daß sein Gefühl hinauf- und vorwärtsdringt,
Wenn über uns, im blauen Raum verloren,
Ihr schmetternd Lied die Lerche singt,
Wenn über schroffen Fichtenhöhen
Der Adler ausgebreitet schwebt
Und über Flächen, über Seen
Der Kranich nach der Heimat strebt."

so ist gewöhnlich ein Wagner da, der sich die Bemerkung gestattet:

> Ich hatte selbst oft grillenhafte Stunden;
> Doch solchen Trieb hab' ich noch nie empfunden."

Aber die Wagner haben trotzdem nicht recht; sie haben gewichtige Stimmen gegen sich, z. B. diejenige Goethes, der auch die magnetische Zauberkraft des Wassers am herrlichsten besungen hat.

Der Goethesche „Fischer", der in unübertrefflicher, man darf wohl sagen: unerreichbarer Weise die Sirenengewalt des Wassers singt — das ist die poetische Tendenz dieses Gedichtes —, dieser „Fischer" ist ein beliebtes Gedicht in Lesebüchern. Ist es für Kinder geeignet? Ich wage zu erklären: Nicht im geringsten. Kinder sind im allgemeinen äußerlich, beweglich, robust; sie haben vieles von der Prosa des Satten, Selbstzufriedenen, Sorglosen; sie verweilen nicht leicht im andächtigen Anschauen der Natur; sie versinken nicht in mystische Stimmungen. Gewiß gibt es vereinzelte kontemplative Kinder; aber sie sind sehr selten; sie sind Abnormitäten. Oder glaubt man wirklich, daß ein nicht ganz frühreifes Kind, wenn es über den Rand eines Bootes in die Tiefe schaut, so etwas empfindet wie einen Zug nach dem feuchtverklärten Blau?" Daß es solche Empfindungen überhaupt verstehen würde? Ich glaube, wir sind einig darin, daß nur ein Kind von krankhafter Frühreife das vermöchte. Freilich kann man der Meinung sein, daß solche Stimmungen auch bei Erwachsenen krankhaft seien; aber wir Erwachsenen werden bekanntlich alle einmal krank, und oft um so kränker, je gesunder wir sind. Und es gibt auch unter den Erwachsenen Frühreife, wie z. B. Goethe.

Ich halte es für instruktiv, wenn ich hier den Goetheschen „Fischer" mit meinem eigenen Gedicht

„Lütt Jan" vergleiche in Hinsicht auf ihre Erfaßbarkeit durch das kindliche Verständnis. Das Gedicht „Lütt Jan" lautet:

Jan Boje wünscht sich lange schon
Ein Schiff — ach Gott, wie lange schon!
Ein Schiff so groß — ein Schiff — hurra:
Von hier bis nach Amerika.

Die höchsten Tannen sind zu klein;
Die Masten müßten Türme sein,
Die stießen — hei, was ist dabei
Klingling das Himmelsdach entzwei.

Die Wolken wären Segel gut,
Die knallen wild im Wind vor Wut.
Jan Boje hängt am Klüverbaum
Und strampelt nackt im Wellenschaum.

Jan baumelt an der Reeling, Jan!
Und schaukelt, was er schaukeln kann.
Wenn's an die Planken plitscht und platscht,
Der blanke Steert ins Wasser klatscht.

Wie greift er da die Fische flink,
Ein Butt bei jedem Wellenblink;
Die dörrt auf Deck der Sonnenschein,
Und Jantje beißt vergnügt hinein.

Jan Boje segelt immerfort,
Spuckt über Back- und Steuerbord
Und kommt zurück trotz Schabernack,
Daß ganze Schiff voll Kautaback.

Wer aber ist Jan Boje, he?
Der Teufelsmaat und Held zur See?
Jan Boje ist ein Fischerjung,
Ein Knirps, ein Kerl, ein frischer Jung.

Grad liegt er auf dem Bauch im Sand
Und lenkt ein schwimmend Brett am Band,
Und ob die Woge kommt und geht,
Ob sich sein Brett im Wirbel dreht —

Sein starrer Blick ins Ferne steht.

Da schwillt's heran im Sonnengleiß
Von tausend Segeln breit und weiß;
Da hebt sich manch ein Riesenbug
Wie düstrer Spuk und Augentrug —

Das wandert ewig übers Meer.
Wann kommt Jan Bojes Schiff daher?

Das ungefähr empfindet, das träumt nach meiner Meinung ein Junge, der am Strand im Sande liegt, damit beschäftigt sich seine Phantasie, und das, meine ich, kann ihm ein anderes Kind nachempfinden.

Das Gedicht „Abseits" von Th. Storm finde ich für größere Kinder sehr wohl geeignet. Dies kleine vollendete Kunstwerk beschränkt sich darauf, eine große sonnige Stille in der Natur durch das Wort darzustellen. Ein großes, friedliches Schweigen können Kinder empfunden haben und haben wohl fast alle empfunden, wenn es auch nicht gerade das Schweigen der Heide war. Zudem ist dies ein außerordentlich konkretes Gedicht; durch eine Fülle von veranschaulichenden Zügen arbeitet es die Stimmung der Stille so deutlich heraus, daß es von seiten des Lehrers nur geringer Vortragskunst bedarf, um den Kindern den künstlerischen Eindruck dieser Verse aufzuzwingen. Etwas freilich muß der Lehrer immer dazu tun, wenn er den Kindern ein Gedicht aufzwingen oder insinuieren oder, um ganz modern zu sprechen: suggerieren will. Wer mit der logisch richtigen Betonung, die — Gott sei's geklagt — oft noch dazu eine schulmeisterliche Betonung ist, auszukommen glaubt, der ist ein trauriger Literaturlehrer. Zunächst soll man gerade ein Gedicht höchst natürlich sprechen, und beim natürlichen Sprechen macht man bekanntlich keine dicken Unterstreichungen. Im übrigen verlange ich selbstverständlich nicht, daß der Lehrer ein Vortragskünstler sei; auch reiche Stimmittel kann man nicht immer zur Verfügung haben; aber ein

Lehrer der Literatur muß den Kindern ein Gedicht ungezwungen vorleben können: das darf man verlangen. Er soll das Instrument sein können, auf dem das Kunstwerk gespielt wird. Damit meine ich wieder nicht, daß er schauspielern soll — die Vortragskunst ist keine Schauspielkunst — aber er soll seine ganze Aufmerksamkeit auf den Akzent eines Gedichts konzentrieren und ihn mit eiserner Konsequenz festhalten können; er soll geladen und gespannt sein können in jedem Nerv und Muskel, dann zwingt er die Schüler mit unentrinnbarer Gewalt in seinen Bann. Sein belebtes Auge blickt unbewegt in die Ferne, auf einen Punkt, wo das imaginäre Gebilde des Dichters in visionärer Klarheit aufleuchtet und verschwindet; er macht ungewollt eine leichte Geste, seine Hand ballt sich, oder seine Finger spreizen sich, er sinkt kaum merkbar zusammen in Erwartung von etwas Großem, Gewaltigem; er reckt sich stark und befreit empor in einem stolzen siegenden Gefühl: das alles geschieht ganz spontan, und bei dem allen quillt ganz von selbst immer wärmer und immer kräftiger aus seinem Munde der Ton der Seele hervor. Natürlich gilt es hier wie nur irgendwo, daß man's nicht erjagt, wenn man's nicht fühlt. Gottlob gibt es aber doch noch eine stattliche Anzahl von Menschen, die ein Kunstwerk wohl durchempfinden könnten, wenn man sie dazu anleitete. Was man aber tun kann, um in jungen, lebensfrischen Leuten dieses Gefühl zu wecken, davon hat man in unseren deutschen Seminaren und Gymnasien im allgemeinen noch keine blasse Ahnung. Schüler, denen man zum ersten Mal in der geschilderten Weise vorliest, finden das bezeichnenderweise oft komisch; diese Erfahrung habe ich nicht selten gemacht, und ich weiß, daß es andern ebenso ergangen ist. Es kommt ihnen seltsam vor, daß der Mann da vor ihnen sich wegen eines Gedichtes

aufregt; sie möchten lächeln; aber sie kommen nicht recht dazu: der Vorleser läßt sie einfach nicht los, und ihr verunglücktes Lächeln geht in eine nahezu verblüffte Spannung über, die sich weniger schön als überzeugend in aufgesperrten Mündern ausdrückt. Und wenn dann nach Beendigung eines Gedichtes die atemlose Spannung sich in einem Chorseufzer löst — dann hat das Gedicht „gesessen" und neun Zehntel der Erklärung sind überflüssig geworden. Nicht selten habe ich auch nach dem Vortrag eines Gedichtes die Schüler gefragt, ob es ihnen gefallen habe; ich habe sie aufgefordert, es frank und frei herauszusagen, was ihnen nicht gefallen, was ihnen besonders und was ihnen weniger gefallen habe. Wo es tunlich und erreichbar war, habe ich mir dann Gründe für Gefallen und Mißfallen angeben lassen, und ich muß gestehen, daß ich vom Urteil der Schüler nicht selten angenehm überrascht gewesen bin. Gleichwohl habe ich solche Fragen nicht gestellt, um etwa durch die Kinder große ästhetische Ideen ans Licht zu fördern; ich wollte vielmehr den Kindern auch einem Kunstwerk gegenüber den Mut der Initiative geben, der gerade auf diesem Gebiet so besonders selten ist. Die Kinder sollen gewöhnt werden, auch einmal selbständig an eine Dichtung heranzutreten; sie werden dadurch gezwungen, sich inniger mit ihr zu befassen, und wenn auch bei Kindern wie bei Erwachsenen auf zehn Urteile nur ein treffendes kommt, so ist mir eine selbständige, originale Dummheit doch noch zehnmal lieber als eine nachgeplärrte Weisheit.

In dem Goetheschen „Über allen Wipfeln" werden die Kinder wohl die am Schlusse zart ansprechenden Obertöne nicht vernehmen; aber das schadet nichts: dieses eine, große, alles besänftigende Wort der Abendruhe werden sie doch verstehen können. Eine etwas eingehendere Betrachtung muß ich aber noch dem ersten

von „Wanderers Nachtliedern" widmen. Es ist nämlich fast mit mathematischer Exaktheit festzustellen, daß eine außerordentlich vielseitige und außerordentlich gemischte Lebenserfahrung dazu gehört, um einen Menschen dahin zu bringen, daß ihm Glück und Unglück gleich unwillkommen sind und er einzig nach Ruhe verlangt. Man bedenke: wie tief wurzelt im Menschen das Verlangen nach Glück! Wie gern, wie eifrig, wie unersättlich und unermüdlich und oft wie starrsinnig und jeder Belehrung unzugänglich strebt er immer wieder nach Glück! Man bedenke: wieviel Härte und Tücke des Schicksals, wieviel Bosheit und Neid und Pöbelhaftigkeit der Mitmenschen und wie mancher innere Zusammenbruch muß dazu gehören, um im Menschen, dem passionierten Glücksjäger, wenn auch nur vorübergehend, die Stimmung zu erzeugen, daß er Abscheu empfindet vor dem aufreibenden, rastlosen Auf und Ab der Hoffnungen, die doch immer nur halbe Erfüllung finden, daß er furchtsam zittert vor einem großen Glück wie vor einem großen Schmerz. Sollte wirklich jemand glauben, daß ein Kind solche Gefühle auch nur ahnend erfassen kann? Betrachten wir nun das Goethesche Gedicht.

„Der du von dem Himmel bist —"

Beiläufig: welche drängende, flehende Inbrunst in diesem Hinauswerfen des Relativsatzes vor dem Hauptsatze; wieviel inständiges Bitten in diesem zweimaligen „d"!

Der du von dem Himmel bist,
Alles Leid und Schmerzen stillest,
Den, der doppelt elend ist,
Doppelt mit Erquickung füllest: — — —

Und nun beachte man das wunderbare Abbrechen des Satzgefüges; mitten in die flehentliche Bitte bricht ein Aufstöhnen, ein Aufschrei hinein; der Dichter wirft die Arme mit geballten Fäusten nach beiden Seiten

von sich, und mit dem Zug des Widerwillens um den Mund stößt er es hervor:

„Ach, ich bin des Treibens müde!
Was soll all der Schmerz und Lust? — —
Süßer Friede,
Komm, ach komm in meine Brust."

Dieses „Nachtlied" ist noch viel schöner als das andere; aber wir würden das Wort, daß für die Kinder das Beste gerade gut genug sei, sehr falsch verstehen, wenn wir glaubten, die größten und schmerzlichsten Geheimnisse unseres Lebens vor den Kindern „eitel auskramen" zu dürfen. Einem Jungen, der am Morgen lachend und mit beiden Beinen zugleich aus dem Bette in den Tag hinein springt, spielt man kein Nokturno von Chopin vor.

Aus allem Gesagten müßte man schließen — wenn man es nicht ohnedies schon wüßte — daß die Lyrik meistens abstraktere Gegenstände behandelt als die Epik und die Dramatik, daß sie deshalb ein reicheres Gefühls- und Verstandesleben, kurz eine entwickeltere Seele voraussetzt und darum im allgemeinen für Kinder weniger geeignet ist als die letztgenannten Dichtungsarten.

„Stets am Stoff klebt unsere Seele, Handlung
Ist der Welt allmächtiger Puls, und deshalb
Flötet oftmals tauberem Ohr der hohe
Lyrische Dichter."

Wenn diese Worte Platens auf die Menschheit im ganzen zutreffen, so ganz besonders auf die Kinder. Und es ist ihr gutes Recht, daß sie nach Konkretem, nach Anschaubarem oder doch leicht Vorstellbarem verlangen und die Abstraktion für ein späteres Alter versparen. Natürlich müssen auch epische und dramatische, ja auch didaktische Dichtungen nach strengen psychologischen Erwägungen ausgewählt werden. Über die Grundsätze, die hier maßgebend sein müssen, so-

wie über das Auswendiglernen der Gedichte und über das Deklamieren der Kinder zu reden, muß ich mir für ein anderes Mal versparen. Nur über das an vielen Schulen übliche sogenannte Präsenthalten der Gedichte möchte ich noch ein kurzes Wort verlieren. Jeder Lehrer weiß, welch ungeheure Schwierigkeiten es verursacht, alle Schüler oder auch nur fast alle Schüler einer Klasse zur absolut sicheren Beherrschung namentlich eines längeren Gedichts zu bringen. Auf kurze Gedichte kann man sich nicht beschränken; es ist im höchsten Grade wünschenswert, Dichtungen wie „Der Taucher", „Die Kraniche des Ibykus", „Die Bürgschaft", „Das Lied vom braven Manne", „Das Lied von der Glocke" und ähnliche auswendiglernen und frei deklamieren zu lassen. Es fällt den meisten Menschen und erst recht den Kindern sehr schwer, irgendwie längere Schriftwerke dem Gedächtnis einzuprägen, zumal die wenigsten gelernt haben, nach einer rationellen Methode zu memorieren. Dazu kommt, daß viele Schüler nicht die nötige Zeit haben. Die Schüler, die ein Gedicht von 50 bis 60 Zeilen ohne Anstoß hersagen können, sind schon sehr selten. Was für unsägliche Mühe und Plackerei gehört nun erst dazu, neben dem neuen den alten Besitzstand fortwährend aufrecht zu erhalten! Und um so trübseliger ist dieses Stück Arbeit, als für ein solches Beginnen schwerlich ausreichende Gründe auffindbar sind. Gedächtnisübungen sind notwendig und nützlich; aber man soll Gedichte, wirkliche Gedichte nicht zum „Memorierstoff" erniedrigen. Es ist doch die allerlandläufigste Erfahrung, daß die fortgesetzte erzwungene Beschäftigung mit demselben Gegenstande, auch wenn es der schönste und eigenartigste ist, zum unüberwindlichsten Abscheu führt. Schon der alte Juvenal hat den klugen Ausspruch getan: Occidit miseros crambe repetita magistros.

Immer derselbe Kohl ist Tod für den armen Magister, und wenn ich die Sympatien und Antipatien unserer Kinder richtig beurteile, so stehen sie dem ewig aufgewärmten Kohl noch ablehnender gegenüber als der Lehrer. Wozu in aller Welt müssen denn die Kinder ein Gedicht das ganze Jahr hindurch oder noch länger festhalten? Man soll sie doch frisch und fröhlich vergessen lassen und die kostbare, für den Literaturunterricht so knauserig bemessene Zeit lieber dazu benützen, die Schüler mehr Gedichte genießen zu lassen! Gerade zu einem Gedicht, das ich teilweise vergessen habe, das mir aber gefallen hat, kehre ich später mit besonderer Freude zurück; ich kann es wieder frisch und unbefangen genießen; ich trete gleichsam mit neuen Voraussetzungen an dies Gedicht heran und finde dann meistens auch Neues darin; es ist mir bekannt genug, daß ich es lieben kann, daß mir einzelne Stellen von selbst in der Erinnerung aufsteigen, und es ist mir unbekannt genug, daß es mich von neuem reizt. Einem Gedicht aber, das ich sozusagen im Schlaf herplappern kann, stehe ich mit dem Gefühl der Sattheit, wenn nicht gar der Übersättigung gegenüber; ich bin blasiert gegen dieses Gedicht, und weit entfernt, daß mir neue Schönheiten darin aufleuchten, verblassen seine bekannten Vorzüge. Zieht man dabei noch in Betracht, daß die häufige Wiederholung desselben Gedichts notwendig zum energielosen Herleiern, zum geschäftsmäßigen „Aufsagen" führen muß, so kann man beim besten Willen nicht die Zweckmäßigkeit des „Präsenthaltens" ausfindig machen, und man darf sich billig wundern, daß Pädagogen, vor deren Intelligenz man die höchste Achtung haben muß, bei diesem Gebrauch verharren. Höchstens erzielt man damit eine Sorte von Kunstenthusiasten, die bei späterer Gelegenheit, wenn vom „Taucher" die Rede ist, ausruft: „Ja, der Taucher!

Bei dem hab' ich mal gehörig was in die Jacke gekriegt!"

Die unermeßlichen Schätze, die sich in der Literatur und überhaupt in der Kunst für unsere erzieherische Tätigkeit aufgespeichert finden, sind erst zu einem winzigen Teile gehoben worden. In weiten Kreisen betrachtet man die Kunst sehr wohlwollend als sekundäres, erst nach der Religion in Betracht kommendes Erziehungsmittel. Wo eine solch krasse Verständnislosigkeit für die seelenbezwingende Gewalt der Kunst herrscht, da ist man an eine wirklich pädagogische Würdigung der Kunst noch nicht herangetreten. Im allgemeinen ist noch, wie ein Hamburger Lehrer kürzlich sehr treffend bemerkt hat, der Respekt vor der Orthographie in Deutschland viel größer als der vor der Kunst.

Wenn ich mich nicht auf ganz abstrakte theoretische Erörterungen beschränken, wenn ich vielmehr an konkreten Beispielen meine Ansichten möglichst praktisch vertreten wollte, so konnte ich hier nur ein paar herausgegriffene, ganz aphoristische Anregungen bieten. Nichts weiter will diese Rede. Es lag mir vor allem daran, meiner lebhaften Überzeugung Ausdruck zu geben, daß man sich allzu oft bei der Auswahl von Gedichten die Seele des Kindes nicht deutlich vorstellt, und ferner, daß man allzuoft statt des eigentlichen Zwecks der Gedichtstunde: die Kinder zum möglichst intensiven und ungetrübten Genuß des dichterischen Kunstwerks zu bringen, eine didaktische Ausbeutung im Auge hat. Die Gedichtstunde und die Gesangstunde stehen unter ganz anderen Gesetzen als andere Unterrichtsstunden; man muß hier wirklich einmal den starren Glauben an die allein seligmachende katechetische Bouillon aufgeben und sich zum unmittelbaren Genuß des Fleisches bekehren. Dies möge man den Kindern mundgerecht machen; aber man soll es

weder auskochen noch vorkauen. Will man wirklich, wie es doch behauptet wird, die Kinder mit den Werken der Kunst vertraut machen, so müssen solche Stunden auch wirklich unter der Herrschaft der Kunst stehen. Das Kunstwerk ist eine höchst nervöse, oder richtiger: eine unendlich viel sensibler organisierte Individualität als wir; läßt man es nach seinem Willen schalten, so ist es liebreich, freundlich und von verschwenderischer Güte; es ist wie die guten Elfen, die man wohl unterstützen, aber nicht stören darf in ihren heimlichen Wirken und die vor zudringlicher Naseweisheit beleidigt verschwinden, so plötzlich, wie Nebel bleichen im Tageslicht. Mit banal-didaktischen Zumutungen komplimentiert man das leichtverletzliche Kunstwerk zur Klassentür hinaus; aber mancher merkts nicht und demonstriert immer „anschaulich" weiter, vom Einfachen zum möglichst Zusammengesetzten, während das Kunstwerk draußen schon längst mit Kindern vorschulpflichtigen Alters spielt und mit ihnen singt, wie der Vogel singt, der in den Zweigen wohnt. Das Wesen der Kunst ist eines von den Dingen zwischen Himmel und Erde, von denen unsere auf Regeln abgezogene Schulweisheit sich bisher noch wenig träumen ließ. Möge der Morgen, der über unser in Kunstbarbarei so tief versunkenes Deutschland heraufzudämmern scheint, auch unserer Didaktik einen neuen, lichten und ahnungsreichen Traum bringen von der großen Seelenbildnerin Kunst!

Die Feinde der künstlerischen Erziehung.

Es dürfte bekannt sein, daß von einem Teile der Hamburger Lehrerschaft eine Bewegung ausgegangen ist, die neben die moralische und die geistige Erziehung eine künstlerische Erziehung stellen, die, mit anderen Worten, den Kindern in Schule und Haus und damit also dem ganzen Volke die Segnungen der Kunst vermitteln will und deren Anfänge vom Jahre 1888 her datieren. Es besteht das Bestreben, das anerkannte Ideal der harmonischen Menschenbildung auf verheißungsvollerem Wege anzustreben, als es durch die fast ausschließlich ethisch-intellektuelle und wiederum ganz vorwiegend intellektuelle Erziehung der Schulen bisher geschehen konnte. Als recht junger Mann oder Jüngling glaubt man, daß einer so herrlichen Sache keine ernsthafte Feindschaft erwachsen könne. Je älter man wird, desto mehr versteht man, daß einer Sache um so mehr Feinde erwachsen, je besser sie ist. Anfangs freilich konnten die Freunde der künstlerischen Erziehung in Frieden arbeiten; denn der Deutsche hielt sie für eine harmlos spielende Utopistengesellschaft und konnte sie nach dem

Geist der bis dahin verflossenen Zeiten für nichts anderes halten. Schließlich kam man aber dahinter, daß diese Utopisten nicht nur träumten, sondern auch tätig waren, daß sie sozusagen Handlungen und konkrete Erfolge aufwiesen, man begriff, daß hier etwas Neues im Werden begriffen sei und daß es da denn doch rechtzeitig vorzubeugen gelte. Heute ist die Zahl der Feinde immerhin so groß, daß es sich lohnt, sich mit ihnen zu beschäftigen.

Freilich ist es Grundsatz der Kunsterzieher, durch stille, praktische Arbeit, durch Leistungen zu wirken und sich nicht unnötig in theoretische und polemische Weitläufigkeiten einzulassen. Die Tat ist immer fruchtbar, das Wort selten; darum halten wir es mit der Propaganda der Tat. Aber da die Tat aus den Gedanken erwächst und wir Menschen nun einmal in Worten denken, so sind sie nicht ganz zu entbehren, und von Zeit zu Zeit wird es doch einmal nötig, sich auszusprechen, zumal, wenn es sich um grundsätzliche Meinungsverschiedenheiten handelt.

Natürlich hat die Kunsterziehung auch die Feinde, die alles Neue und Ungewöhnliche hat: Die Freunde des Alten, die bekannten Säuglinge der Amme „Gewohnheit". Sie sind leicht zu erkennen an ihrem klugen Lächeln.

„Warum lachen gemeine Menschen über alles, was ihnen ungewöhnlich ist? fragt E. T. A. Hoffmann seinen Freund, den Hund Berganza. Und Berganza erwidert:

„Weil das Gewöhnliche ihnen so bequem geworden, daß sie glauben, der, welcher es anders treibt und hantiert, sei ein Narr, der sich deshalb mit der ihnen fremden Weise so abquäle und abmartere, weil er *ihre* alte bequeme Weise nicht wisse; da freuen sie sich denn, daß der Fremde so dumm ist und sie so klug sind."

Obwohl nun diese Leute, die nie begreifen können,

daß etwas werden soll, was doch früher nicht war, recht gefährliche Feinde, ja vielleicht die gefährlichsten sind, wollen wir uns doch nicht näher mit ihnen befassen; denn da sie so alt sind wie die Welt, so sind sie von Philosophen und Künstlern so oft beschrieben und abgebildet worden, daß sich jeder vor ihnen schützen kann, wenn er will.

Eine andere, ebenfalls regelmäßig auftretende Gruppe von Feinden bilden diejenigen, die einer Sache mit heiliger Überzeugung entgegentreten, weil *sie* sie nicht gemacht haben oder weil man sie nicht rechtzeitig um ihre Meinung befragt, oder weil man ihnen nicht das Oberpräsidium der ganzen Angelegenheit übertragen hat. In durchgefallenen oder gar nicht auf die Liste gesetzten Präsidentschaftskandidaten vollzieht sich bekanntlich oft ein radikaler, sehr merkwürdiger Umschwung der Meinungen, und mit furchtbarer Klarheit erkennen sie plötzlich die furchtbaren Gefahren, die die neue Bestrebung mit sich bringt, wenn sie *so* geleitet wird, *wie* sie geleitet wird. Mit tiefem Schmerz bemerken sie, daß eine vortreffliche Sache durch unreife, unklare, verständnislose Führer verdorben werde, und für eine heilige Pflicht erachten sie es, diese Führer unentwegt zu bekämpfen, wenn auch die ganze Sache darüber zum Teufel gehen sollte. O, darin sind sie rücksichtslos, diese kühnen Männer. Ich bin überzeugt, daß diese Schuhe keinem Feinde der Kunsterziehung passen; ich wollte sie aber für künftige Fälle hingestellt haben.

Eingehender wollen wir uns mit jenen Feinden befassen, die sich in gutem Glauben Freunde unserer Sache nennen, es aber tatsächlich nicht sind, weil sie eine (nach unserer Meinung) irrige Auffassung von der Kunst, richtiger von der kulturellen Bedeutung der Kunst haben. Auf dem Deutschen Lehrertage in Hamburg 1896 habe ich unsere Forderung dahin

formuliert, daß die ästhetische Erziehung gleichberechtigt neben die intellektuelle und moralische zu stellen sei. Wir haben dabei absichtlich von einer Wertung der religiösen Erziehung abgesehen, weil wir allen religiös-pädagogischen Streit vollständig ausscheiden und es jedem überlassen wollten, die religiöse Erziehung unter, neben oder über die anderen Gebiete der Menschenbildung zu stellen. Die Gegner unserer Forderung haben diese Erklärung ignoriert und erklärt: Otto Ernst ist der geistige Urheber der Bewegung und Otto Ernst hat 1888 in einem Vortrage gefordert, daß der Religionsunterricht aus der Volksschule entfernt und die deutsche Literatur zum Zentrum des Unterrichts gemacht werde, wie die klassische Literatur das Zentrum des Gymnasialunterrichts ist. Ich habe keine Veranlassung, mich nicht auch heute noch zu dieser Forderung zu bekennen; auch heute noch bin ich der Meinung, daß die religiöse Erziehung, weil sie rein individuelle Gewissensfragen betrifft, durchaus der privaten Initiative überlassen werden muß. Man hat also gefolgert: Das ist die Anschauung des Herrn Otto Ernst, folglich ist es die Anschauung der Kunsterzieher überhaupt und abermals folglich will die künstlerische Erziehung die religiöse Erziehung verdrängen und Religion durch Kunst ersetzen. Die Wahrheit ist, daß nicht einmal ich die Religion und die religiöse Erziehung durch Kunst und künstlerische Erziehung verdrängen will, daß aber noch falscher und unbegreiflicher als diese Unterstellung das Verfahren ist, die Meinungen der Kunsterzieher und besonders der Hamburger „Lehrervereinigung" mit meinen persönlichen Anschauungen zu identifizieren. Mit demselben Recht könnte man folgern: Otto Ernst ist Gegner der Kornzölle, folglich ist es auch die „Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung". Denn genau soviel wie mit den Kornzöllen haben unsere

Bestrebungen mit der Frage der religiösen Erziehung zu tun.

Warum wir die ästhetische Erziehung neben die intellektuelle und moralische Erziehung stellten und warum wir nur diese beiden nannten, ist sehr einleuchtend.

Wir mußten für unsere Forderung der künstlerischen Erziehung ein Maß haben. Bei Resolutionen, die irgend einen Fortschritt auf irgend einem Gebiete fordern, gibt es eine famose Formel; es ist die Formel: „mehr als bisher". Z. B.: „Die körperliche Erziehung muß mehr als bisher betont werden." Was heißt „mehr als bisher?" Wer um alles in der Welt denkt sich dabei etwas? Und wer denkt sich dabei nicht etwas anderes als sein Nachbar? Auch auf dem Hamburger Lehrertage hieß es: Die ästhetische Erziehung ist „mehr als bisher" zu berücksichtigen. Heißt das: es sollen jetzt 6 Dichterbiographien gelernt werden statt 5? Heißt es: Die Schulwände sollen jetzt farbig gestrichen werden statt grau? Oder heißt es: Alles, was Kunst ist, soll in der Schule nach künstlerischen Prinzipien und künstlerischer Methode von künstlerisch empfindenden Menschen behandelt werden? Kein Mensch weiß es. Nun besteht aber unter allen vernünftigen Menschen Einigkeit darüber, daß die Schule intellektuell und moralisch zu erziehen hat. Über die Notwendigkeit dieser beiden Aufgaben besteht kein Streit. „Wohlan", sagen nun wir Freunde der künstlerischen Erziehung, „genau so notwendig wie die intellektuelle und die sittliche Erziehung ist die ästhetische. Und damit haben wir ein Maß gefunden, das so allgemein verständlich ist wie Kilogramm und Meter. Von vornherein wollen wir dem Irrtum vorbeugen, als wollten wir nun die Unterrichtszeit in soundso viele Teile zerlegen und der ästhetischen Erziehung ein genau so großes Stück

zuerteilen wie der geistigen und sittlichen. Wir denken nicht einmal an eine quantitative Gleichstellung, an eine mechanische Parität. Auch die ethische Erziehung bekommt ja nicht eine gleiche Anzahl Stunden zugemessen wie die intellektuelle; sie vollzieht sich ja, wie die ästhetische, zum großen Teile außerhalb, neben und innerhalb der Lehrtätigkeit. Wir wünschen nur eine qualitative Gleichstellung, d. h. wir wollen der Erkenntnis Geltung verschaffen, daß für die Menschwerdung des Menschen die künstlerische Erziehung ein ebenso wertvoller und unerläßlicher Faktor ist wie jene anderen beiden Faktoren. Hier aber ist es, wo wir dem Widerspruch der „Gemäßigten" begegnen, die der künstlerischen Erziehung eine solche Bedeutung nicht zuerkennen wollen.

Ich übergehe auch hier den äußersten Flügel der Gegner, der aus jenen Banausen besteht, die von irgend welchem Werte der Kunst überhaupt nicht überzeugt sind und sie für eine höchst überflüssige Sache halten. Aber ein Wort möchte ich von jener nächsten Schattierung sprechen, die das Dasein der Kunst nicht als überflüssig, auch nicht als unangenehm empfindet, die es aber nur mit einem sauersüßen Lächeln duldet wie eine hübsche Mamsell in einem Seminaristeninternat. Die Bedenken dieser Gegner gehen dahin, daß der Kunstgenuß von „ernsteren, nützlichen Dingen ablenke, den Charakter verweichliche, den strengen Tugenden abhold mache, ja, zu einer laxen Moral verleite, und eines ihrer beliebtesten Argumente ist die Behauptung, daß Perioden der Kunstblüte gewöhnlich mit Perioden sittlicher Entartung zusammengefallen seien. Diese Behauptung hat etwas Bestechendes: Die Kunst ist eine Begleiterin des Wohlstandes und ein Ausfluß fortgeschrittener Kultur; Reichtum und überfeinerte Kultur pflegen nun eine Erschlaffung der Sitten mit sich zu bringen, wie Dürftigkeit und primi-

tive Kultur einfachere, dafür freilich auch rohere Sitten zu bedingen pflegen. Es ist auch richtig, daß es sittenlose Höfe gegeben hat, die die Kunst beschützten und pflegten. Es ist aber durchaus unhistorisch, zu behaupten, daß die Blüteperioden der Kunst gewöhnlich mit einem allgemeinen Verfall der Sitten Hand in Hand gegangen wären. Richtig ist vielmehr, daß gewöhnlich jene Glanzzeiten mit den Zeiten großer politischer oder ökonomischer Macht zusammentrafen, und wenn solche Zeiten auch nicht eben einen Überfluß an Tugendhaftigkeit aufwiesen -- von welcher Periode der menschlichen Entwicklung könnte man das überhaupt sagen — so waren sie doch auch durchaus nicht Zeiten eines moralischen Tiefstandes. Nun können freilich die Staaten eine Reihe von guten Tagen ebenso wenig vertragen wie der einzelne Mensch, und sowohl aus diesem Grunde wie nach dem Gebot des Naturgesetzes, das den staatlichen Organismen genau so gut wie den pflanzlichen und tierischen das Schicksal der Vergänglichkeit zuerteilt, ist dann oft auf die Zeit der politischen und künstlerischen Entfaltung eine Zeit des Niederganges, auch des sittlichen Niederganges gefolgt. Diese Zeiten des Niederganges aber schufen sich dann aus ihren Bedürfnissen heraus eine Kunst des Niederganges, auch wohl eine Kunst der Hoffnung, und absurd bleibt auf jeden Fall der Gedanke, die Kunst eines Äschylos und Sophokles, eines Dante und Michel Angelo, eines Calderon und Cervantes, eines Shakespeare, eines Racine, Corneille und Molière, eines Dürer und Rembrandt, eines Bach und Beethoven könne die Sitten eines Volkes verderben. Der fundamentale Irrtum unserer Gegner besteht aber darin, daß sie künstlerische Produktion und Verbreitung des Kunstsinnes mit einander verwechseln. Was heißt „Blüteperiode der Kunst?" Doch wohl eine Periode, die viele echte Künstler und darunter ein paar große

hervorbringt? Wollen die Männer der künstlerischen Erziehung solche Perioden herbeiführen? Wenn sie das könnten, so würden sie vor Stolz ihre Gegner gar nicht mehr ansehen. Sie wollen die Kunst zum Gemeingut des ganzen Volkes machen, soweit es die Natur des Einzelnen gestattet. Und unsere Gegner werden noch weniger aus der Geschichte beweisen können, daß dadurch die Sitten einer Nation verdorben seien; denn dergleichen gab es überhaupt noch nicht. Dergleichen gibt es auch heute noch nicht; aber der Gedanke ist da und ist eine Frucht unserer Epoche, unseres sozial denkenden und fühlenden Zeitalters.

Die nächste Gruppe freundlicher Feinde setzt sich dann aus den Leuten zusammen, die der Kunst die von uns geforderte Stellung nicht zugestehen wollen, weil die Kunst kein Bedürfnis, sondern nur ein Schmuck und der Kunstgenuß kein notwendiger Bestandteil des Lebens, sondern nur eine angenehme Beigabe sei. Sie sagen: sittliche Erziehung und geistige Bildung müssen sein; denn ohne sie würde der Staat, würde jedes menschliche Gemeinwesen zugrunde gehen. Aber künstlerische Erziehung, so angenehm und wünschenswert sie sein mag, ist zum Bestehen menschlicher Verbände nicht erforderlich. Hier stehen wir vor dem Zentrum der feindlichen Irrtümer, vor jener Anschauung, die den Menschen und — wegen der Jugend unserer Kultur — besonders uns Deutschen noch immer so merkwürdig geläufig ist. Und doch war es der Lieblingsdichter der Deutschen, der gedankenkräftige und moralfreudige Schiller, der in seinen Briefen über ästhetische Erziehung die wahre Kultur, auch die wahre sittliche Kultur nur durch die ästhetische für erreichbar erklärte, der den Beweis unternahm, „daß man, um das politische Problem in der Erfahrung zu lösen, durch das ästhetische den Weg nehmen muß," daß eben kein gesundes Staatswesen ohne ästhetische Kultur

bestehen kann, daß der Mensch, dessen Gefühle über seine Grundsätze herrschen, ein Wilder, der Mensch, dessen Grundsätze seine Gefühle zerstören, ein Barbar ist, daß Gefühle und Grundsätze erst durch ästhetische Erziehung ins Gleichgewicht gebracht werden können und „Totalität des Charakters bei dem Volke gefunden werden muß, welches fähig und würdig sein soll, den Staat der Not mit dem Staat der Freiheit zu vertauschen".

Diese „Totalität des Charakters" fehlt uns bis jetzt nicht nur darum, weil unsere ästhetischen Anlagen an sich wenig oder gar nicht entwickelt werden, sondern weil auch unsere intellektuelle und moralische Erziehung unter diesem Mangel empfindlich leiden. Denn man glaube doch nicht etwa, daß man Geist und Gewissen zu relativer Vollkommenheit entwickeln könne ohne die künstlerische Erziehung. Auch wer dem Locke'schen Satze: „Nichts ist im Geiste, was nicht zuvor in den Sinnen gewesen ist" nicht unbedingt zustimmt, wird doch als selbstverständlich zugeben, daß sinnliche Wahrnehmung, Anschauung und Beobachtung unerläßliche Voraussetzung unseres Denkens sind. Nun könnte ein Mann der Wissenschaft die ganze Welt beobachtend durchwandern und die Kunst der wissenschaftlichen Beobachtung bis zur größten Vollendung entwickeln, man könnte darum doch nicht sagen, daß er die Welt gesehen habe. Um den Wald zu beobachten, mögen sich Botaniker und Zoologe und Meteorologe und Förster und Jäger und wer weiß noch vereinigen, und die Summe alles dessen, was sie gesehen haben, ist noch immer nicht der Wald. Banausen werden allerdings sagen: Mehr gibts am Walde nicht zu sehen und zu hören, und was einer sonst noch wahrnimmt, sind leere Einbildungen eines verdrehten Kopfes. Diesen Vertretern einer allzu reinen Vernunft steht aber die merkwürdige Tatsache gegenüber, daß Männer

wie Goethe-Faust, der Beethoven der Pastoral-symphonie und viele andere, kleinere Menschen in der Betrachtung von Wald und Heide und Meer und Gebirge eine Erweiterung ihres ganzen Wesens finden, die alle Leiden der Menschenbrust heilt, weil sie alle menschlichen Leiden klein erscheinen läßt. Und sie erscheinen klein, weil solche Menschen im Wald, in der Natur den Ausdruck schöpferischer Gedanken erblicken, weil ihr „frohes Gesicht den großen Gedanken der Schöpfung noch einmal denkt". Wie die Idee eines großen Kunstwerks dessen reale Gestalt nach allen Richtungen unsichtbar überragt, wie die große Seele eines solchen Werkes im engen Schrein der Sinnlichkeit keine Ruhe findet und ewig umgehen muß, um die Herzen der Menschen immer aufs neue zu erregen, zu rühren und mit magischen Schauern zu erfüllen, so überragt der schöpferische Gedanke des Waldes, des Meeres, der Natur an allen Enden die Grenze ihrer Gestalten, so erscheint sein Gesicht immer wieder „im stillen Busch, in Feld und Wasser", um uns immer wieder anzuziehen und zu beschäftigen, uns immer wieder neue Geheimnisse zu enthüllen und uns immer neue, unenthüllte Geheimnisse ahnen zu lassen. Wer also den Wald nicht auch künstlerisch zu betrachten vermag, der hat nicht nur ungenügend entwickelte Sinne (und „niemand", sagt Fr. Th. Vischer, „rede von wahrer Bildung, der ungebildete Sinne hat") nein, es fehlt ihm auch für sein Denken und sein Fühlen ein ungeheures Erfahrungsgebiet. Ein geistreicher Dichter und Ästhetiker hat gesagt, daß Pessimismus und Kunst unvereinbar seien. Auch ich bin der Meinung, daß, wer die Welt auch künstlerisch zu sehen vermag, fast so wenig die Verneinung des Daseins wünschen kann wie eine verklärte Seele im Himmel der Religionen die Aufhebung der ewigen Seligkeit begehren könnte. Unsere pessimistischen Dekadents, die

überall in unserer Kultur nur Niedergang und Verfall und im Ganzen der Welt nur öde und trostlose Wiederholung erblicken, sie finden in der Kunst einen letzten Rettungsanker und machen sich das Leben erträglich, indem sie es künstlerisch betrachten. Es kommt mir an dieser Stelle aber gar nicht darauf an, daß man meiner Meinung über Kunst und Pessimismus zustimme; ich wollte nur an einem leicht faßlichen Beispiel zeigen, welche Bedeutung die künstlerische Betrachtung der Natur und des Kunstwerks für die Entwicklung unserer Weltanschauung hat. Es ist gewiß kein Zufall, daß wir den Inbegriff unserer Gedanken über die Welt unsere *Weltanschauung* nennen. Es gibt keine „Weltanschauung", weder für den gelehrten Philosophen noch für den schlichten, denkenden Arbeiter, wenn er die Welt nicht mit *allen* Organen des Leibes und der Seele *angeschaut* hat.

Ist also die künstlerische Betrachtung der Welt eine unerläßliche Voraussetzung für einen normalen *Inhalt* unseres Denkens, weil sie die Sinnenwelt erst vollends vor uns erschließt, so ist sie andrerseits in hohem Grade bedeutungsvoll für die *Form* unseres Denkens, weil sie ihm stillschweigend Maß und Ordnung verleiht. In Jünglingsjahren, in denen man es für heilige Pflicht hält, möglichst viel Porzellan zu zerschlagen, ärgert man sich lebhaft, wenn man von einem „geschmackvollen Denker" hört. Und es ist auch ein schlechtes Wort, wenn es sagen will, daß der Geschmack das Denken beherrschen müsse und wertvoller sei als Wahrhaftigkeit. Aber ein gutes Wort ist es, wenn es bedeuten soll, daß der Geschmack unser Denken unausgesetzt begleiten und freundschaftlich beraten müsse. An unseren Dampfmaschinen fallen auch dem unkundigeren Auge leicht zwei blanke Kugeln auf, die mehr oder weniger schnell im Kreise herumschwingen. Sie gehören zum Zentrifugalregulator.

Je mehr Dampf der Maschine zuströmt, je energischer arbeitet sie natürlich, und je energischer die Maschine arbeitet, desto schneller schwingen die beiden Kugeln, und je schneller sie schwingen, desto weiter entfernen sie sich (infolge der Zentrifugalkraft) voneinander. Nun stehen aber die Kugeln mehr oder weniger direkt in Verbindung mit einer Klappe, die sich im Dampfrohr befindet, der sogenannten „Drosselklappe". Je heftiger die beiden Kugeln schwingen, desto mehr stellen sie diese Drosselklappe senkrecht und verengen damit das Dampfrohr. Sogleich fließt weniger Dampf zu und die Maschine geht langsamer. Je langsamer aber die Maschine arbeitet, desto langsamer schwingen auch die Kugeln, desto mehr nähern sie sich einander wieder, und je mehr sie sich einander nähern, desto mehr stellen sie die Klappe im Dampfrohr horizontal, desto mehr Dampf strömt zu und desto schneller arbeitet wieder die Maschine. So reguliert also die Dampfkraft sich selbst vermittelst des Zentrifugalregulators. Der Geschmack ist solch ein Zentrifugalregulator für unser Denken. Es war Aristoteles, der das Wesen des Schönen in Größe und Ordnung sah. Der Geschmack verleiht unserem Denken Größe zugleich mit Ordnung. Freilich: wo unser Denken gewöhnlich durch täuschungslose Beobachtung fest bestimmt ist, also namentlich in den exakten Wissenschaften der Mathematik, der Physik, der Astronomie usw., hat der Geschmack kaum etwas dreinzureden. Wir denken aber auch über vieles und müssen uns in unserm Denken abfinden mit vielem, das sich einer genauen Beobachtung entzieht, z. B. mit den Millionen Dingen und Erscheinungen des menschlichen Lebens. Gerade hier ist unser Denken von größter Wichtigkeit für die Gestaltung unseres Lebens, und gerade hier dehnt sich das uferlose Meer, auf dem wir Steuer und Kompaß bedürfen, auf dem der Orkan des Fanatismus und

die Windstille der feigen Beschränktheit und Kleinlichkeit drohen. Will unser Denken mit wildem Fanatismus zu Übertreibungen und Extremen fortschreiten, so wird der Geschmack ihm Maß und Ordnung geben; will es in philiströser Angst und Kleinheit sich vor dem Leben verkriechen, so wird der Geschmack ihm Größe verleihen. Die Kunst gibt unserem Denken Schwung und Haltung zugleich. Die landläufige, für unser Leben aber so wichtige Wahrheit, daß auch die höchsten Bäume nicht in den Himmel wachsen, wird dem künstlerisch erzogenen Menschen zu Fleisch und Blut werden; er wird leichter die uns allen so nötige Wahrheit begreifen und empfinden, daß ein Maß in den Dingen ist und daß es eine immanente Gerechtigkeit der Dinge gibt, die immer und überall gebieterisch einen Ausgleich fordert. Aber auch das ist ihm stille und selige Gewißheit geworden, daß das Beste der Menschheit nicht im engen Bezirk der Alltäglichkeit und in nüchterner Beschränkung ersessen und erkrochen, sondern in weiter Welt erwandert und erflogen werden muß. Der ästhetische Mensch wird das Wort vom „geschmackvollen Denker" nicht mehr hassen. Denn er wird erkannt haben, daß dieser Geschmack der Wahrheit nicht fremd oder gar feindlich ist, daß er vielmehr ein Geschmack für das Wahre, eine instinktiv gewordene Wahrhaftigkeit, ein feines und sicheres Gefühl dafür ist, daß in den Dingen des Menschenlebens das allzu Große wie das allzu Kleine, das Schrankenlose wie das Beschränkte nicht wahr sein kann. Und so läßt sich für die heißen Kämpfe unseres politischen, religiösen und sozialen Lebens kaum etwas Heilsameres denken als künstlerische Kultur der Massen. Sie kann und soll den Kampf nicht aufheben; aber sie kann aus unterrichteten Menschen gebildete Menschen machen, die jeglichen Kampf führen mit reiner Liebe zur Sache, mit ernstem Willen zur Gerechtigkeit und mit dem ehrlichen Ver-

langen nach Frieden. „Ruhige Entwicklung" war dem großen Künstler und Nichtphilister Goethe das Ideal der Kulturentwicklung; sie verträgt sich nicht mit fanatischer Übertreibung, mit persönlichem Haß und parteiischer Verhetzung; aber sie ist gleichbedeutend mit jenem Kampf gebildeter Geister, der, einem echten Kunstwerk gleich und selbst ein Kunstwerk der Natur, Bewegung und Ruhe in sich vereinigt.

Ist also die künstlerische Erziehung für die Form unseres Denkens von hervorragendster Bedeutung und ist sie für den Inhalt unseres Denkens eine geradezu unerläßliche Voraussetzung, so dürfen wir zu dem Satze fortschreiten: Es gibt überhaupt keine relativ vollkommene intellektuelle Bildung ohne künstlerische Erziehung.

Wie aber steht es mit der moralischen Bildung? Kein Geringerer als Schiller hat in seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen" die Ansicht vertreten, daß auch für die moralische Erziehung des Menschen die ästhetische Erziehung die notwendige Voraussetzung, ja, daß sie der einzige Weg zur höchsten sittlichen Kultur sei. Schiller unterscheidet drei Stadien in der kulturellen Entwicklung des Menschengeschlechts: das der Wildheit, das der Barbarei und das der harmonischen Bildung. Im Stadium der Wildheit herrscht die Sinnlichkeit des Menschen über seine Geistigkeit (Sinnlichkeit natürlich als der Inbegriff aller sinnlichen Eindrücke, Empfindungen und Triebe genommen). Im Stadium der Barbarei herrscht seine Geistigkeit über seine Sinnlichkeit, der „formale Trieb" unterdrückt und zerstört die Natur. Im Zustande der harmonischen Bildung herrscht Gleichgewicht zwischen Sinnlichkeit und Geistigkeit, zwischen Natur und Gesetz. Dieses Gleichgewicht, diese Harmonie gewahrt und fühlt der Mensch im echten Kunstwerk. Im echten Kunstwerk ist nur so viel Sinn-

lichkeit, als der Geist geformt hat, und nur so viel Geistigkeit, als durch das Sinnliche zur Erscheinung kommt. Alles Sinnliche im Kunstwerk ist vom Geiste durchdrungen, alles Geistige ist durch Sinnliches verkörpert. Hier also lernt der Mensch begreifen und, was mehr bedeutet, im Tiefsten seines Wesens fühlen, daß ein Gleichgewicht zwischen seinen sinnlichen und seinen formalen Trieben möglich ist, daß er nicht die Natur zu verletzen braucht, um dem Geiste zu genügen. Erst der Mensch, der weder von der sinnlichen, noch von der geistigen Seite einem Zwange unterliegt, erst dieser Mensch ist frei, und nur der freie Mensch kann sittlich sein. Wer seinem Geiste Zwang antun muß, um seiner Sinnlichkeit zu genügen — wer seine Sinnlichkeit verletzen muß, um dem Geiste sein Recht zu geben, der ist nicht frei und nicht sittlich. Hier liegt der tiefe Gegensatz zwischen der ästhetischen Weltanschauung und der kirchlich asketischen. Wir— sagt Schiller — befinden uns im Stadium der Barbarei und haben gelegentlich Rückfälle in das der Wildheit. In der Tat erkennt die Moral unserer Kirchen keine Gleichberechtigung von Sinnlichkeit und Gesetz an; sie sieht in der Sinnlichkeit ein niederes Moment, das vom Geiste zu unterjochen ist. Nun ist es gewiß ein löbliches Beginnen, mit seinem Geiste seine sinnliche Wildheit zu bekämpfen; aber es ist ein Beginnen, kein Ziel. Das Wort „Barbar" hatte ursprünglich den Sinn des Unfreien, Knechtischen und Grausamen. Wer in einem beständigen Kampfe lebt, ist unfrei; wer seine Sinnlichkeit an die Kette legen muß, ist ein Barbar. Nun kennt freilich auch die kirchlich-christliche Ethik einen Zustand, in dem der Kampf aufgehört hat und das sittliche Handeln selbstverständlich wird. Sie sagt: wer Gott über alle Dinge liebt, der kann nichts Böses tun, dem ist alles Gute und Schöne und Wahre selbstverständlich. Das ist

ohne Zweifel richtig: wer den Inbegriff alles Guten, Wahren und Schönen, — mag er sich diesen Inbegriff nun vorstellen, wie er will, oder mag er ihn sich überhaupt nicht vorstellen — wer diesen Inbegriff über alles liebt, der hat das innere Gleichgewicht, die ewige Harmonie gefunden, der ist vollendet. Aber leider ist das ein Ziel und kein Weg. Mit vollstem Rechte sagt Schiller in eben denselben Briefen über ästhetische Erziehung: Um die Weisheit zu *lieben*, muß man schon weise *sein*; das wußte jener Mann sehr wohl, der der Philosophie ihren Namen gab. Wie also *lernen* wir die Weisheit lieben? Wo ist der Weg, auf dem wir uns hineinfühlen und hineinfinden in das Glück der Harmonie, in jenen sittlichen Zustand, der nicht ein Kampf, sondern ein Friede mit der Sinnlichkeit ist?

Unsere Ethik führte uns bisher von der Wildheit zur Barbarei; sie zeigte uns auch das Ziel: Einssein mit Gott, harmonische Bildung — aber den Weg von der Barbarei dorthin legte sie mittels eines gewaltigen Sprunges zurück, und diesen Sprung können die Menschen leider nicht mitmachen. Die Kunst kann uns diesen Weg führen. Aber betrübender Weise haben Religion und religiöse Ethik bisher die Hand der Schwester verschmäht. Richtiger: der Vormund der Religion, die Kirche, hat diese Hand verschmäht; sie wollte in der Kunst höchstens eine hochgeschätzte Dienerin der Religion erkennen, nicht aber deren Schwester. Es wird aber die Zeit kommen, und vielleicht ist sie im Herannahen begriffen, da die nicht mehr bevormundete Religion die Schwester erkennt und freudig ihrer Hand vertraut und sie nun gemeinsam dem Ziele alles Denkens und alles Sehnens entgegenschreiten.

Im Evangelium Johannis spricht Jesus zu seinen Jüngern von dem Beistand, den er ihnen senden werde, wenn er nicht mehr auf Erden wandle. Dieser Para-

klet, dieser Helfer oder, wie Luther übersetzt, dieser Tröster soll an seine Stelle treten und die Gläubigen in die ganze Wahrheit einführen. In der Kunst ist uns Menschen ein ewiger Beistand und Tröster, ein vor- und nachchristlicher Paraklet gegeben. Denn in der Kunst ist uns Kraft von der Kraft des Schöpfers, Geist vom Weltgeiste gegeben. In der Kunst jubelt die Menschenseele: „Ich kann schaffen! Ich kann der Idee einen Körper geben! Auch im Handwerk kann ich schaffen, auch in der Staatskunst und anderen Bereichen. Aber in der Kunst kann ich Werke schaffen, die das geheimnisvolle Gesicht der Natur tragen, kann ich Geist vom unfaßbaren Geiste fassen und halten, Geist, der die Grenzen der Gestalt an allen Enden überragt und ihr darum durch die Jahrtausende Leben verleiht; in der Kunst kann ich Seligkeiten, kann ich Paradiese schaffen." Darum ist die Kunst ein Unterpfand der Hoffnung, ein Geschenk des Weltgeistes an die Menschen, das sie mit Händen fassen können, das der Zweifel nicht zerbrechen kann, ein Trostgeschenk, das den Glauben an unsere höhere Bestimmung lebendig erhält. Die Kunst ist ein Leib gewordenes Gotteswort, das bleibend unter uns wohnt.

Und darum hat, wer in der Kunst nicht ein gewaltiges Stück Menschenringen und das für alle Menschen ohne Unterschied der Gesinnungen hoffnungs- und trostreichste Stück Menschenringen erkennt, wer in ihr nur ein höheres Vergnügen und eine angenehme Beigabe zum Leben erblickt, vom Wesen der Kunst nichts erkannt und nicht das Recht erworben, über die Bedeutung der Kunst für die Erziehung ein entscheidendes Wort mitzureden.

Der mächtigste Faktor im sittlichen Erziehungswerke ist die Gewöhnung, nicht die mechanische Gewöhnung, die heute tut, was sie gestern getan, weil sie es gestern getan, sondern die fühlende Eingewöhnung in das

Glück des Schönen, des Sittlich-Schönen. Durch eigene Handlungen wird das Kind am sichersten eingewöhnt in dieses Glück und lernt es am besten, dem Worte zu folgen: sapere aude! Erkühne dich, weise zu sein! Die Weisheit ist das Glück.

Die nächstgrößte Macht ist das vorgelebte Beispiel, und erst weit hinter ihm folgt die Lehre, der moralische Unterricht. Aber machtvolles Beispiel wie Gelegenheit zu eigenem Handeln bietet das Leben des Kindes und selbst des Jünglings und der Jungfrau nur selten in solchem Maße, wie es die spätere, verwirrende Mannigfaltigkeit des Lebens erfordert. Da erscheint wiederum als mächtige Helferin die Kunst. Denn sie vor allem gewöhnt unsere Seelen zum Glück des Schönen, zwar nicht allein des Sittlich-Schönen; sie erhebt uns ganz in eine reinere Atmosphäre, in der das stärkste moralische Schutzgefühl gedeiht: der Ekel vor dem Gemeinen. Und die Fülle der Kunstwerke, die uns Menschen, und nicht am letzten unserem deutschen Volke gegeben ist, gewährt eine unendliche Fülle vorgelebten Lebens. Dadurch wird sie die mächtigste Anleiterin zum psychologischen Denken, zur Selbsterforschung, und nicht ohne die größte Berechtigung haben die Weisen Griechenlands und Roms die Erkenntnis unseres wahren Heiles abhängig gemacht von der Selbsterkenntnis. Wie es Faust im Umgang mit der Natur geschieht, so geschieht es uns allen im Umgang mit der Kunst, dem Abbild der Natur:

„Der eignen Brust
Geheime, tiefe Wunder öffnen sich."

Und darum, weil die Kunst uns den tiefsten Blick in unser Inneres eröffnet, weil sie uns das Schöne in einer Vollkommenheit erfahren läßt, die unsere unvollkommene Tugend uns nicht offenbaren kann, vor allem aber, weil uns erst die Kunst zum Bewußt-

sein bringt, daß reichste Sinnlichkeit und höchste Geistigkeit im Gleichgewicht vereinbar sind, deshalb dürfen wir zu dem ferneren Satze fortschreiten: Es gibt keine relativ vollkommene sittliche Bildung ohne ästhetische Erziehung.

Außerdem aber dürfte erwiesen sein, daß die Kunst auch unabhängig von intellektuellen und sittlichen Zielen in dem Mut zum Leben und in der Größe des Vollendungsstrebens Lebenswerte erzeugt, die ihr die allergrößte selbständige Bedeutung verleihen.

Die Feinde der künstlerischen Erziehung führen nun noch anderes Geschütz auf. Sie sagen: Die Kunst darf in unserm Leben keine so große Rolle spielen, weil überhaupt der Genuß im Leben des Menschen keine so große Rolle spielen darf. Pflichterfüllung, ernste und harte Arbeit in unserm Beruf und Entfaltung unserer Persönlichkeit gewähren ebenso große und bessere Freuden als der Genuß. Falsch ist daran zunächst, daß es sich beim Kunstgenuß nur um ein Genießen handelte. Die Kunst fordert Arbeit und Dienst, nicht nur vom Schaffenden, auch vom Empfangenden. Richtig ist, daß Pflichterfüllung, Arbeit und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit das Leben süß machen. Es ist nur das eine Unglück dabei, daß die meisten Menschen von solchen Süßigkeiten zu wenig oder zu viel bekommen. Die Allzuvielen, die 12 oder 14 oder mehr Stunden des Tages arbeiten, tun dies selten aus Genußsucht. Und wem das Maß der Arbeit nicht zu viel wird, dem wird nur zu oft die Freude verbittert durch das Maß der Entlohnung. Und die Zahl der Menschen, die einen Beruf nach Neigung und Fähigkeiten wählen und darin ihre Persönlichkeit voll entwickeln durften, ist — das werden uns unsere eifrigsten Gegner zugeben — recht, recht klein. Infolgedessen läßt denn auch die Pflichterfüllung nicht

nur an Häufigkeit, nein, bei den meisten Menschen auch an Süße zu wünschen übrig, und wir stehen jedenfalls vor der Tatsache, daß die erdrückende Mehrzahl namentlich des körperlich arbeitenden Volkes nach anderen Freuden sucht und im Genuß nicht nur eine Ergänzung, sondern einen Ausgleich, eine Entschädigung, ja eine Quelle des Lebensmutes sucht. Gegenüber dieser Tatsache verschlagen puritanische Reden und Grundsätze nicht das Mindeste. Nun kann aber auch der Banause, der in der Kunst nur ein Vergnügen sieht, schlechterdings nicht im Zweifel sein, ob dies Vergnügen ein edleres sei als die Vergnügungen der Kneipe, des Tanzbodens, des Tingeltangels, der Spielhölle und des Bordells. Wir stehen vor der Tatsache, daß das niedere Genußleben die erzieherischen Mühen der Schule und des Hauses am leichtesten und schnellsten illusorisch macht. Und da sollte man doch glauben, daß jeder vernünftige Mensch mit beiden Händen nach einem Mittel griffe, das Genußleben der Massen zu veredeln. Statt dessen offenbart sich in gewissen Kreisen — obwohl keinem anderen Kulturfaktor Abbruch geschehen soll — eine für die lieben Deutschen ungemein bezeichnende Höllenangst, daß jemand die Kunst überschätzen könnte. Und Leute, die sich für Sozialpolitiker halten, warnen allen Ernstes davor, die Kinder und die Arbeitermassen durch Kunstgenüsse begehrlich zu machen. Ja, meine Herren, begehrlich sind oder werden diese Massen schon ohne unser Zutun; es kommt nur darauf an, wonach sie Begehren tragen. Es liegt auf der Hand, daß der Mensch, der sein Vergnügen in Kneipen und öffentlichen Häusern sucht, das beneidenswerteste Glück im Besitz von Maitressen und Weinkellern sehen wird; dagegen dürfte dem künstlerisch interessierten Arbeiter der Gedanke unvergleichlich näher liegen, daß an Beluga-Caviar und Trüffeln von Perigord nicht das

höchste Glück der Erde geknüpft ist. Wer also um seinen Besitz bangt, der möge uns besonders dankbar sein, da wir den Sinn der Massen auf seelische und allen zugängliche Genüsse lenken, wenn wir auch zugeben, daß wir diese Bestrebungen nicht verfolgen, um ihm seine Trüffeln zu erhalten.

Es sind aber nicht nur puritanische Moralisten und besorgte Sozialpolitiker, die uns entgegentreten; es sind in der Opposition auch — so seltsam und betrübend das klingen mag — auch Lehrer. Und zwar sind es Lehrer, die, wenn auch nicht in sonderlich großer Zahl, so doch mit einer gewissen Erbitterung den Satz anfechten, daß die ästhetische Erziehung gleichberechtigt neben der sittlichen und geistigen stehen müsse. Warum man der künstlerischen Erziehung diesen Platz nicht gönnen will, ist nicht recht erfindlich. Es kommt mir so vor, wie wenn zwei Menschen, die höchst bequem auf zwei Stühlen sitzen und neben sich einen leeren dritten Stuhl stehen haben, sich mit Arm und Bein dagegen wehren, daß auch dieser dritte Stuhl besetzt werde. Denn kein vernünftiger Mensch in der weiten Welt will der sittlichen oder geistigen Erziehung um der künstlerischen willen Schaden zufügen. Keinem anderen Erziehungsgebiete — auch dem religiösen nicht, solange es eben der Schule angehört — soll auch nur ein Körnchen Zeit oder Kraft oder Interesse oder Liebe entwendet werden. Wir verlangen für die Kunst nichts, als daß sie in der Schule als Kunst behandelt werde. Wir verlangen keine neuen Rechte, wir verlangen nur die endliche Gewährung und Erfüllung alter Rechte. Wir verlangen nur, daß, was seit vielen Dezennien auf dem Papier steht, nun einmal Gestalt annehme. Wir verlangen, daß auch in der Schule Dichtung Dichtung, Musik Musik, Bildwerk Bildwerk bleibe und daß dasselbe Geld, das jetzt für öde, geschmacklose Schulräume verbraucht wird, für helle,

luftige, zweckmäßige, also schöne Räume aufgewendet werde. Deshalb ist es auch ein so unglaublich nichtiger, hohler Einwand, wenn man sagt: Die Schule ist kein Experimentierfeld; wir müssen sehr vorsichtig vorgehen und dürfen nur einführen, was sich zweifellos bewährt hat. Ich möchte wissen, was es hier zu experimentieren gibt, möchte wissen, welchen Schaden es anrichten kann, wenn man großen, vernachlässigten Gebieten des Lehrplans endlich ihr Recht zukommen läßt? Oder sollte es einen Menschen geben, der mit ernstem Gesicht behauptet, Literatur, Gesang, Zeichnen, Turnen, Handarbeit seien bisher auch künstlerisch zu ihrem Recht gekommen? Nein, einen solchen Menschen gibt es wohl nicht; aber es gibt deren, die erwidern: „sie sind pädagogisch zu ihrem Recht gekommen, und das pädagogische Moment ist wichtiger als das künstlerische". Verehrtester Pädagoge, hier ist das Künstlerische eben das Pädagogische. Zugegeben, daß Zeichnen, Turnen und Handarbeit auch praktischen Zwecken zu dienen haben, so ist es eben pädagogische Forderung, daß diese Dinge auch künstlerisch und daß Dichtung und Musik nur künstlerisch behandelt werden. Ja, jene Fertigkeiten werden erst dann wirklich dem praktischen Leben in vollem Maße dienen, wenn sie künstlerisch betrieben werden. Wer das Kind in einer Dichtung nicht das Kunstwerk spüren läßt, der soll sich doch nicht einreden, daß er es pädagogisch behandelt habe. Und so gut die Eltern vom Rechenlehrer ihres Kindes verlangen können, daß er Rechnen könne und vom Lehrer des Französischen, daß er Französisch könne, so gut dürfen und müssen sie vom Literatur-, Gesang-, Zeichen-, Turn-, Schreib- und Handarbeitslehrer verlangen, daß er künstlerische Bildung besitze. Daß diese Bildung unter den heutigen Lehrern nicht in wünschenswertem Maße verbreitet ist, ist evident, ist aber nicht Schuld der Lehrer. Denn auf unseren

Lehrerbildungsanstalten galt im allgemeinen bis heute der erhabene und tiefsinnige Grundsatz: Kunst ist Luxus. „Die Frage der künstlerischen Erziehung ist," so hat Prof. Konrad Lange auf dem Dresdener Kunsterziehungstage höchst richtig bemerkt, „so wie die Dinge jetzt liegen, in erster Linie eine Frage der Lehrerbildung." Die deutsche Lehrerschaft wird diese Frage lösen, wenn nicht durch Seminar und Universität, dann trotz Seminar und Universität; denn in der deutschen Lehrerschaft pulsiert die ganze, unhemmbare Entwicklungskraft eines sich emanzipierenden, in jugendlicher Fröhlichkeit fortschreitenden Standes. Und wenn den Lehrern der Segen der künstlerischen Bildung erst im eigenen Gemüte aufgegangen ist, werden die Feinde dieser Bildung das Feld verloren haben. Dann wird es kaum noch möglich sein, daß man in Lehrerkreisen mit besorgnislangen Gesichtern darüber Erwägungen anstellt, ob der Besuch einer Tell- oder Nibelungenaufführung, eines Haydn- oder Mozartkonzerts einem 13—15jährigen Kinde auch wohl schädlich sein könne. Auch unter den Erwachsenen von heute finden sich wohl schon recht viele, die in ihrer Kindheit ein Schillersches, Goethesches, Shakespearesches oder Kleistisches Drama gesehen und ein gutes Konzert gehört haben, und ich glaube, nicht einer von diesen vielen würde von selbst auf den kuriosen Gedanken verfallen, daß der Einfluß jener Genüsse anders als heilsam gewesen sei. Daß man durchaus unmusikalische Kinder nicht mit Konzerten quält und daß für krankhaft veranlagte Kinder eine Sonderpädagogik gilt, bedarf wohl keiner besonderen Erwähnung.

Als in einer deutschen Großstadt mit Tell-Aufführungen für die Volksschüler begonnen wurde, da erleichterte das Haupt einer Volksschule sein gepreßtes Herz durch den Stoßseufzer: „Wo bleibt da die kon-

fessionelle Volksschule?!" So naiv die Fassung war, so typisch war der Gedanke. Dieses Schulhaupt war ein kirchenfrommer Mann, und ihn beschlich die Angst der lex Heinze-Männer vor der seelenfischenden Gewalt der Kunst. Unter den Freunden dieser lex gab es ja gewiß auch manchen ehrlichen Mann, der nur das wirklich Gemeine, Obscöne, das mit Kunst nichts zu tun hat, treffen wollte und gegen die Kunst nichts Arges im Schilde führte. Ich sprach vor einigen Monaten mit einem solchen Manne. Er meinte, die Furcht vor der lex Heinze sei übertrieben und ihre Gefährlichkeit aufgebauscht worden. Zwei Minuten später erzählte er mir, daß in seiner Heimatstadt Stuttgart aus einem Schaufenster der Michel Angelo'sche David auf Betreiben geistlicher Schulmänner hatte entfernt werden müssen. Ich erinnerte ihn auch an die Bilderstürmer von Elberfeld und an die vielen sattsam bekannten Banausenstückchen der pietistischen Straßenreinigung. So oft diese Leute ihre Harmlosigkeit beteuern, so oft und noch einige Male öfter straft ihre Praxis sie Lügen. Und das kann auch gar nicht anders sein; denn die Quelle jener Bewegung war und ist die Eifersucht der Hierarchie auf die massenpädagogische Gewalt der Kunst und der Zorn und Haß gegen ihre Freiheit. Wie die Kirche die Religion monopolisiert hat, so möchte sie auch bestimmen, was in Wissenschaft und Kunst geforscht und geschaffen werden darf. Daß die kirchliche Hierarchie zu den Feinden der künstlerischen Erziehung zählt, und zwar zu den erbittertsten, das versteht sich danach von selbst. Auch sie hat natürlich nichts dagegen, daß die künstlerische Erziehung so ein bißchen „mehr als bisher" gepflegt werde. Daß damit uns und unseren Kindern nicht gedient ist, habe ich nachzuweisen gesucht; hier muß es wirklich einmal — nicht aus zelotischer Einseitigkeit, sondern aus sachlicher Notwendigkeit — heißen: Wer

nicht für uns ist, der ist wider uns. Und so lehnen wir alles lauwarme Wohlwollen höflichst dankend ab.

Der Hamburger Sittlichkeitsverein hat seinerzeit eine Versammlung abhalten zu müssen geglaubt, um meinen Vortrag „Goethebund und Sittlichkeit" „zu widerlegen", und in dieser Versammlung hat ein Redner seinen Vortrag geschlossen mit den Worten: „Höher als die Kunst steht uns die Sittlichkeit". Die Herren Redner dieser Versammlung stellten die Sache mit Vorliebe so dar, als ob wir den Fragen der Sittlichkeit mit Gleichgültigkeit und Leichtfertigkeit gegenüberständen. Stellen Sie, m. H., die Sittlichkeit so hoch, wie Sie nur immer können, wir haben nicht das Geringste dagegen; wir stehen nur der Kunst nicht mit derselben Leichtfertigkeit und Lieblosigkeit gegenüber wie Sie und lassen ihr nicht um der Sittlichkeit willen die Rippen im Leibe zertreten, um so weniger, als die Sittlichkeit solcher Eisenbartkuren an fremdem Körper nicht bedarf. Stellen Sie die Sittlichkeit auf den höchsten Gipfel Ihrer Imagination: wir stellen die Kunst daneben. Das wird freilich nicht begreifen, wer in der Kunst nur eine feinere Vergnügungsanstalt sieht; aber begreifen wird es, wer die erziehende Gewalt der Kunst an sich erfahren hat und wer meinen heutigen Worten darin zustimmt, daß die Kunst ein helltönendes und gewichtiges Wort in unserer Weltanschauung spricht, daß sie den Inhalt unseres Denkens unendlich bereichert, unserem Denken selbst eine im höchsten Sinne philosophische Haltung und eine produktive Beweglichkeit gibt, daß sie unsere psychologische Beobachtung und vor allem die Selbstbeobachtung wie keine andere Macht vertieft und damit die wirksamste Vorschule der Sittlichkeit gibt, daß sie vermag, dem Sumpfe niederen Vergnügens mit unvergleichlich lockender Gewalt zu entziehen, daß sie uns Mut zum Leben macht, weil sie ein ewiges Denkmal menschlicher

Schöpferkraft und also ein Unterpfand unserer Hoffnung auf Vollendung ist und weil sie unsere Geister und unsere Herzen den Frieden zwischen Geist und Sinnen, zwischen Natur und Gesetz lehrt, weil sie unseren Leib und unsere Seele, unser ganzes Wesen eingewöhnt in das Glück des Schönen.

Ich habe diese Gedanken oft genug vor Lehrern behandelt; ich wollte sie jetzt einmal vor Leuten aussprechen, die die Erziehung noch näher angeht: vor Eltern und Geschwistern unserer Schuljugend. Verlangen Sie, meine werten Zuhörer, mit aller Entschiedenheit für unsere Jugend die künstlerische Erziehung und lassen Sie sich *nicht* abspeisen mit der köstlichen Phrase „Mehr als bisher", sondern fordern Sie unerbittlich, daß der künstlerischen Erziehung dieselbe Sorgfalt gewidmet und dieselbe Wichtigkeit beigemessen werde wie der geistigen und der sittlichen Erziehung und erklären Sie es getrost für eitel Wind, wenn jemand Ihnen einreden will, daß alsdann andere Erziehungsaufgaben unter der ästhetischen leiden müßten. Was wir erstreben an künstlerischer Bildung kann keiner guten Sache zum Schaden, wohl aber gegenwärtigen und kommenden Geschlechtern zu unvergänglichem Segen gereichen.

Die schlimmste Varietät der gerechten Kammacher.

Ich will's nur gleich gestehen, daß ich diese Arbeit in sehr boshafter Absicht unternehme: in der Absicht zu lästern. Ja, sogar Kollegen zu lästern, ein doppelt schändliches Beginnen. Die Lehrer sind zuweilen etwas hypersensitiv, wo es sich um das Ansehen des Standes handelt. Früher wurde freilich der Schulmeister mit einer unangenehmen Regelmäßigkeit lächerlich gemacht, und ein Protest war zweifellos am Platze. Heutzutage kann man darüber nicht klagen, und es hat mich jedesmal gerade in meinem Standesgefühl höchst peinlich berührt, wenn in der pädagogischen Presse Lärm geschlagen wurde, weil irgendein Schriftsteller oder Dichter oder Maler einen schlechten oder lächerlichen Lehrer dargestellt hatte. Wohin sollte das führen, wenn alle Gesellschaftsklassen und Berufe eine gleiche Empfindlichkeit zeigten! Welch eine beschränkte Auffassung muß man von der Ehre seines Standes haben, wenn man sie durch einen Lortzingschen „Baculus" oder einen Reuterschen „Küster Suhr" für gefährdet hält! Mir scheint, daß jeder ehrliche Mensch die Pflicht hat, gerade an seinem Stande zur rechten Zeit eine offene und rückhaltlose

Kritik zu üben, um so mehr auch, als er gerade in seinem eigenen Stande die eingehendsten und darum zum Urteil befähigenden Beobachtungen machen kann. Jede Vertuschung und phrasenhafte Schönfärberei hat nur den Erfolg, daß sie das Mißtrauen der anderen Kreise steigert. Jeder energische Erlaß des Kaisers oder eines Korpskommandeurs gegen Soldatenmißhandlung, gegen weitverbreitete Unsittlichkeiten in Offizierskreisen, gegen gefälschte Berichte, gegen den Duellmord oder dessen Begünstigung steigert sofort mein Vertrauen zu einer gesunden Entwicklung der Armee, während jede Versicherung eines Kriegsministers, daß alles vortrefflich sei und nur hie und da einmal unvermeidliche kleine Unregelmäßigkeiten vorkämen, mein Vertrauen ganz erheblich herabmindert. Wenn wir in unbefangener, vorurteilsfreier Weise an der Hebung unseres Standes arbeiten, uns weder über- noch unterschätzen, uns gegen jede Verkümmerung unserer Menschenrechte und unserer Standesrechte (unter denen ich natürlich keine Standesvorrechte verstehe), sie werde versucht, von wem sie wolle, mit starkem und geradem Rückgrat zur Wehr setzen, und wenn wir vor allen Dingen zeigen, daß nicht unser Wohlbefinden und unser Wille, sondern das Wohl der Gesamtheit uns suprema lex ist: dann werden wir das Beste und Wirksamste für das Ansehen unseres Standes tun. Ich hoffe zeigen zu können, daß die gerechten Kammacher in höchstem Grade auch das gemeine Wohl bedrohen, und gehe auch aus diesem Grunde mit heiterstem Gewissen an meine Lästerrede.

Der erhabene, hochwürdige und gottbegnadete Typus der gerechten Kammacher wird den meisten meiner Leser aus der gleichnamigen Gottfried Kellerschen Novelle längst bekannt sein; die ihn aber nicht kennen, werden im Verlaufe meiner Darstellung

hoffentlich recht bald mit verständnisinnigem Aufleuchten des Auges sich sagen: „Aha, die sind es!“ Denn Gottfried Keller kannte seine Mitmenschen und wußte die zusammengehörigen Exemplare nach typischen Eigenschaften in sauber abgesonderte Gruppen zu bringen, und jeder, der sich mit einigem Scharfblick unter Menschen umgesehen hat, kennt die anziehende Gruppe der nun schon mehrfach besagten Handwerker. Handwerker! Das Wort wollen wir festhalten. Es gibt uns das Merkmal des Mechanischen. Wenn auch ein intelligenter Handwerker sehr wohl seinen eigenen Geist und seine freie Erfindung walten lassen kann, so bleibt seine Tätigkeit, solange er eben Handwerker ist, doch vorwiegend mechanisch. Die drei pädagogischen Kammacher Kaspar, Melchior und Balthasar, von denen ich erzählen möchte, — es gibt natürlich mehr als drei — ließen nicht einmal soviel eigenen Geist walten, als sie besaßen. Eigene Erfindung, Phantasie, geistige Initiative — vor dergleichen schauderte ihnen, es war ihnen Sünde. Sie wußten es wohl, daß von der dreisten geistigen Initiative, von den selbständigen Geistern all jene bösen Umwälzungen, all jene sündhaften Neuerungen herrührten, die unerwartete Arbeit machten und jenen geruhsamen Seelen, die längst für das diesseitige und jenseitige Leben ihre Wahl getroffen hatten, eine neue Entscheidung zumuteten. Die große Entscheidung ihres Lebens war ja längst gefallen: auf dem Seminar, auf der Universität! Sie unterrichteten und erzogen und werden bis zu ihrer Pensionierung unterrichten und erziehen nach Hamburger oder Segeberger oder Kyritzer oder Oranienburger oder Leipziger oder Jenaer oder ich weiß nicht welcher Tradition. Was das Seminar ihnen aufgab oder diktierte, das hatten sie brav gelernt, das mußte man ihnen lassen. Noch als Jubelgreise werden sie felsenfest wissen, daß die

Didactica magna 33 Kapitel hat, daß über die „Methode der Wissenschaften" im 20., nicht etwa im 21. Kapitel abgehandelt wird, und noch auf ihrem Sterbebette werden sie imstande sein, die Könige von Israel von vorn und von hinten aufzusagen. Die Geschichte der Pädagogik und Methodik war der pädagogischen Kammacher Trost und Wonne. Nicht etwa, weil sie aus ihr lernten oder Anregungen schöpften — behüte! nein, weil sie ihnen Autoritäten gab, auf die sie sich stützen und in allen Berufslagen berufen konnten. Daß man anschaulich unterrichten solle, wußten sie ganz bestimmt; denn das stand achtzehnmal in ihren Seminarheften. Wenn ein Kollege von nebenan, der komischerweise mitunter selbst etwas Neues finden wollte, ihnen zuerst mit der Forderung des anschaulichen Unterrichts gekommen wäre, so würden sie dafür nur ein demütig-überlegenes Grinsen gehabt haben. Die etwaige Ansicht aber, daß es unter Umständen auch richtig sein könne, einmal nicht von der Anschauung auszugehen, würden sie sich in ihrem Gewissen verpflichtet gehalten haben, bei nächster Gelegenheit der vorgesetzten Behörde anzuzeigen. Sie hatten auf dem Seminar mit treuestem Eifer auswendig gelernt, was Pythagoras, Sokrates, Plato, Aristoteles, Plutarch, Quintilian, Basilius der Große und Johannes Chrysostomus, Hieronymus und Augustinus, Clemens Alexandrinus und Origenes, Anselm von Canterbury und Vinzenz von Beauvais, Erasmus und Reuchlin, Luther und Melanchthon, Bugenhagen und Brenz, Trotzendorf, Sturm und Neander, kurz alle dii majorum et minorum gentium irgendwo gesagt haben; nie aber war ihnen der Gedanke gekommen, daß Comenius und Pestalozzi keine Kammacher gewesen und daß es vielleicht ein vernünftigeres Verfahren wäre, junge Leute durch eigene Erfahrung auf die rechte Lehrweise hinstoßen zu lassen, als ihnen

den Kopf mit den Meinungen anderer und mit dem Gedanken zu vernageln, daß alle Finder- und Erfinderarbeit schon getan sei, überhaupt ihre produktiven Kräfte durch einen öden Historizismus vollständig gefangenzunehmen. „Nur gestorbene Leute können recht haben", sagten sich Kaspar, Melchior und Balthasar, hier wie überall zu Goethe in Gegensatz tretend. Daß die großen pädagogischen Reformatoren, wie alle andern, mit der Dummheit und Trägheit harte Kämpfe zu bestehen gehabt: das hatten sie seinerzeit wohl mit angemessener Rührung gelesen; daß aber jetzt keine Reformatoren mehr möglich und nötig seien, das wußten sie wohl; Gott tat ja auch jetzt keine Wunder mehr, wie er früher getan. Wenn der Kollege von nebenan einmal sagte: „Aber es sind doch noch manche Reformen nötig!" dann dachten sie: „Aha, der hält sich für einen Reformator!" und wenn die drei (was selten geschah) zufällig einmal zusammenstanden, dann *sagten* sie es auch, mit dem Daumen über die Schulter zeigend und still glücklich lächelnd: „Der hält sich für einen Reformator!" Und so hielten sie fünfzehn Jahre lang treu zur Regula de tri und verachteten mit einem feinen und guten Herzen den Zweisatz und den Bruchsatz; fünfzehn Jahre hindurch erzählten sie mit Festigkeit, daß Peter von Amiens den Anstoß zu den Kreuzzügen gegeben habe und daß die Fürsten Herrn Heinrich die Reichsinsignien an den Vogelherd gebracht hätten, und nie trat ihnen der Argwohn nahe, daß irgendeine Erzählung auch *nicht* Geschichte sein könnte; das Seminar, das so viele hübsche Anekdoten, namentlich patriotische Fürstenanekdoten wußte, bürgte für Historizität. Nur einmal noch entfalteten unsere drei Gerechten einen heißhungrigen Lerneifer, das war zur Zeit, als sie sich auf ein letztes Examen vorbereiteten. Aber die Gefahr, vom sicheren Leitfaden abzuweichen

und sich in immer tiefere, lockendere Dickichte der Wissenschaft zu verirren, vermieden sie mit jener heiteren, klaren Sicherheit und Stärke, mit der sie Gefahren überhaupt vermieden, und wenn die Prüfung keine Fragen über die Aberration der Fixsterne oder über die Dramen Heinrich von Kleists befürchten ließ — in letzterem Punkte konnte man ganz sicher sein — dann durfte sich jeder darauf verlassen, daß ihnen Kleist und die Aberration so gleichgültig waren wie der Schnupfen irgendeines altägyptischen Königs aus der ersten Dynastie.

Ich habe schon gesagt, daß Gefahren für unsere Drei eigentlich nicht existierten, ausgenommen allenfalls jene durch force majeure bedingten, wie Blitzschlag, Überschwemmung, Herabfallen von Dachziegeln usw., denen ja auch die Allergerechtesten ausgesetzt sind. Ausgeschlossen waren in erster Linie moralische Gefahren. Unsere drei gerechten Kammacher hatten genau so wie die Kellerschen aus ihrem Vaterunser die 5. Bitte gestrichen: deren bedurften sie nicht. Mit größter Leichtigkeit wurde dies Gebet der Inkorrekten überflüssig gemacht: sie ließen sich eben nichts zuschulden kommen, voilà! Ich kann ihre moralische Weltanschauung schlechterdings nicht besser ausdrücken, als indem ich Meister Keller zitiere, der von seinen drei anmutigen Tierchen sagt: „Sie betrachteten die Welt als eine große, wohlgesicherte Polizeianstalt, wo keiner eine Kontraventionsbuße zu befürchten braucht, wenn er vor seiner Tür fleißig kehrt, keine Blumentöpfe unverwahrt vor das Fenster stellt usw.“ Auch unsere pädagogischen Handwerker waren nicht so brav um der Bravheit willen, etwa aus inniger Liebe zur Tugend oder leidenschaftlicher Begeisterung für das Wachstum der Menschheit; die Vorliebe für solche unsoliden und unnahrhaften Leckereien überließen sie den Überspannten und Unpünktlichen, den Leicht-

sinnigen und Ungesetzten, die sich mehr für ihre Schüler interessierten als für ihre Vorgesetzten und den Rousseau fleißiger gelesen hatten, als sich mit einem würdigen Wandel vertrug. Wir können uns überhaupt gar nicht oft genug vergegenwärtigen, daß Leidenschaft, die über das von der Obrigkeit gewünschte Maß hinausging, ihnen so unendlich fern lag wie etwa dem guten Schneider Jetter ein Raubmord; ja, eher noch würde dieser immerhin mangelhaft gesinnte Schneider dem Herzog Alba in die Zähne getrotzt haben als unsere drei Gerechten gegen einen Wunsch ihres Direktors innerlich zu mucken für möglich gehalten hätten. Sie waren eben loyal bis zum Unsinn, loyal bis ins Schlafgemach. Da ein Lehrer sich zum Unterschied vom normalen Menschen eigentlich frühestens mit 35 Jahren verheiraten sollte, zu welchem Zeitpunkte er eventuell mit Erlaubnis des Herrenhauses und ähnlicher alter Häuser in der Lage ist, eine Frau ohne Kinder zu ernähren, so verliebten sich Kaspar sowohl wie Melchior und Balthasar mit 34 Jahren und zwar, wie das nicht minder Richtschnur für jeden ernsten Pädagogen sein sollte, in gute Partien, so daß sie der Regierung mit Gehaltsaufbesserungsbedürfnissen nicht zur Last zu fallen brauchten, und ich bin schon heute fest davon überzeugt, daß ein unvernünftiger Kindersegen ihnen erspart bleiben wird. Von aller Agitation, allen Petitionen und Vorschlägen für Gehaltserhöhungen hielten sie sich denn auch mit stummer Entrüstung fern; höchstens wenn die drei sich einmal zusammenfanden, sagten sie: „Das muß man doch der Regierung überlassen: die wird schon ganz von selbst unser Gehalt erhöhen, wenn es nötig ist, und die tut überhaupt doch, was sie will." Bei dem letzten Passus pflegten sie dann a tempo in ein hartnäckiges Grinsen zu verfallen. Also gegen das Geld an sich hatten sie nichts ein-

zuwenden, nur fanden sie, daß es nicht erkämpft, sondern erduldet werden müsse. Wenn das höhere Gehalt ausgezahlt wurde, so steckten sie es durchaus ergeben und würdig ein, und wenn sie es in Sicherheit gebracht hatten, so empfanden sie es wohl mit besonderem Dank gegen den Höchsten, daß ihnen „solches alles zufalle", ohne daß sie sich nach oben hin zu kompromittieren brauchten.

Wie gesagt: in rechter und weiser Beschränkung kümmerten sich unsere drei Edlen um solche vagen Faseleien wie „Kulturfortschritt" und „Wohl der Gesamtheit" ganz und gar nicht. Mit den genialsten Staatsanwälten und Richtern unserer Zeit stimmten sie überein in dem Diktum: „Die Öffentlichkeit existiert nicht. Jeder kehre vor seiner Tür und überlasse die Straßenreinigung der Regierung, die schon wissen wird, wann der Schmutz aufgerührt werden darf und wann nicht." Wenn nur jeder dafür sorgte, daß er von Polizeistrafen freiblieb und kein Wasser zum Fenster hinausschüttete, so hatte Leibniz sicherlich recht, diese Welt war die beste, so sich denken ließ, und die prästabilierte Harmonie blieb dann eine Tatsache, sonst nicht. Das war ja aber das Leiden, daß es immer noch Kontravenienten gab in der Welt, daß solche gerechten Handwerksgesellen wie sie so erschrecklich selten waren! Das war das einzige, was sie zuweilen mit Wehmut erfüllte, zugleich aber auch mit Wonne der Wehmut: denn eigentlich war es doch wiederum eine weise Einrichtung, daß sie sich von den andern so vorteilhaft abhoben. Ja ja, es muß wohl solche unrein und unruhig flackernden Seelen geben, damit die still und rein und sparsam brennenden Talgseelen so recht zur Geltung kommen, die leider nur beim Verlöschen zuweilen einen überraschenden Gestank zurücklassen. Brauchen wir uns erst besonders zu vergegenwärtigen, daß Vereine für unser Klee-

blatt nicht existierten, ausgenommen natürlich Sterbe-, Kranken-, Pensions- und ähnliche Kassen, die nachweislich ideale Ziele verfolgten und auf realem Boden blieben?

In den andern Vereinen aber wollten sich ja nur Großmäuler hervortun, um die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und die öffentliche Ordnung zu stören. Wie herzlich lachten sie, wenn sie lasen oder richtiger hörten — denn sie lasen nur ein absolut würdiges und zulässiges Schulblatt mit einigen politischen Depeschen und Hofnachrichten — also wenn sie hörten, daß wieder so einer sich heiser geredet hatte für die „Freiheit der Schule" oder dergleichen Unsinn. Wie froh und glücklich sie lachten! „Diese dummen Kerle! Haha! Als ob die Behörde oder die Regierung auch nur im geringsten danach fragte, was diese Leutchen schwatzten! Haha!" Sie waren in solchen besonders glückseligen Momenten imstande, sich eine Extravaganz ihres Temperaments zu leisten, indem sie sich auf die Schenkel schlugen! Wenn ein räudiger Kollege nun gar eine bestimmte Religion oder das Institut des Religionsunterrichts kritisierte, so verfielen sie in ein so heftiges Augenverdrehen, daß nur noch die Hornhaut sichtbar blieb. Daß man eine solche Kritik nicht diskutierte, verstand sich ja von selbst; daß aber der liebe Gott keinen Blitz auf den Frechen und keinen Heiligenschein auf die drei Gerechten herniederfallen ließ, das dünkte ihnen ganz ergebenst eine Schwäche von dem lieben Herrgott. Warum zeigte er nicht deutlich, daß Kaspar, Melchior und Balthasar, die nach der Weise wohlerzogener Borstentiere alles aßen, was man ihnen in den Trog schüttete, daß diese drei für den Himmel, Feuerbach, Strauß und Darwin aber für die Hölle bestimmt seien? Warum schuf er nicht Klarheit?

Aber nicht nur der Kollektivbegriff des Vereins ging weit über die Sphäre unserer bescheidenen Hand-

werksleute hinaus; dasselbe galt auch schon von dem Begriff der Schule. Was war das für ein vager, undankbarer Begriff: „Die Schule!" Die Schule überhaupt oder die Schule des deutschen Volkes: daß das ein Unsinn war, verstand sich ja von selbst. Aber auch die einzelne Schulanstalt, an der sie angestellt waren: war das ein Begriff, mit dem etwas anzufangen war? Konnte der Klassenordinarius Melchior verantwortlich gemacht werden für die Schule? Nein, der höchste kulturelle Sammelbegriff war und blieb die Klasse, die eigene Klasse natürlich. Es konnte doch bei aller Arbeit nur darauf ankommen, daß die eigne Klasse bei Revisionen und Osterprüfungen so gut wie nur irgend möglich abschnitt und womöglich der Parallelklasse den Rang ablief! Wer bei solchen Anlässen auch dumme Schüler fragte, wer nicht streng zu vermeiden verstand, was seine Klasse nicht wußte — ja, der mußte ja ein Esel ohne alle und jede Methodik sein. Der Grundsatz „Unterrichte anschaulich!" war ja gewiß vortrefflich; aber unendlich höher noch stand doch der Imperativ „Bleibe konkurrenzfähig!" War nun der Konkurrent ein Leichtsinniger, ein Ideenmensch, ein Vereinsschwätzer und Artikelschmierer, so beobachtete der Gerechte natürlich die tausend Fahr- und Nachlässigkeiten, die tausend regelwidrigen und seminarwidrigen Verrücktheiten des Rivalen mit innerlichst erglühter Seligkeit. Mit welcher stillen Freude würde es unsern Balthasar erfüllt haben, wenn z. B. Herr Pestalozzi die Parallelklasse geführt hätte; wie komisch, wie entzückend ungefährlich würde er diesen Mann gefunden haben, der so naiv war, seine „innere Unbehilflichkeit" selbst einzugestehen! Da konnte Balthasar von vornherein sicher sein, daß seine Klasse bei der Vorstellung vor dem inspizierenden Generalissimus den besseren Parademarsch liefern würde.

Ganz anders aber lag die Sache, wenn auch die Konkurrenzklasse von einem Gerechten geleitet wurde. Dann hieß es aufpassen mit angespanntestem Argwohn, dann entwickelte sich genau solch ein Wettlauf der Kammacher, wie ihn Gottfried Keller in seiner köstlichen Novelle geschildert hat; jeder klammerte sich an den Rockschoß des andern, damit er keine Nasenlänge Vorsprung gewinne. Wenn Kaspar einen Abschnitt im Rechenbuch übersprang, so sprang Balthasar nach, ließ Kaspar 30 Vokabeln lernen, so Balthasar 40, ließ jener Gerechte 2 Seiten häusliche Arbeiten machen, so dieser Gerechte 2½, bekam Melchior einen dummen oder ungezogenen oder schwachen und elenden Schüler, so schob er ihn, wenn sich's irgend machen ließ, seinem Konkurrenten zu usw. Und es muß zu ihrem Lobe gesagt werden, daß sie mit dem modernen Geiste der Schule übereinstimmten, wenn sie die Aufnahmefähigkeit des kindlichen Geistes bei ihrem Streben überhaupt nicht in Betracht zogen. Leben wir nicht in einer Zeit, da es als der höchste Triumph der Pädagogik erscheint, ein Pensum 14 Tage früher absolviert zu haben als es bis dahin möglich schien, 10 Küstenstädte in Südamerika mehr „eingepaukt" zu haben als im Vorjahre? Das Prinzip der größtmöglichen Geschwindigkeit, der Geschwindigkeit um jeden Preis läßt sich ja von den transatlantischen Fahrten der Doppelschraubenschnelldampfer mit größter Leichtigkeit auf Erziehung und Unterricht übertragen. Wir werden es hoffentlich noch erleben, daß in den Zeitungen steht: „Herr Melchior erreichte in diesem Jahre sein Klassenziel bereits am 2. Februar 11 Uhr morgens, also 57 Tage und 3 Stunden vor dem Fälligkeitstermin. Der Kultusminister hat dem wackeren Klassenführer seine besondere Zufriedenheit ausgesprochen und ihm das Patent für ‚Schnellpressen' erteilt." Was kommt

es schließlich auf Leben und Gesundheit der Passagiere an, wenn nur die erforderliche Geschwindigkeit erzielt wird! Man kennt die guten, eifrigen Eltern, die da wissen, daß ein dreijähriges Kind bei einem Pfund Beefsteak und vier Eiern pro Tag selbstverständlich viermal so gut gedeiht, wie bei einem Viertelpfund Beefsteak und einem Ei. Es ist ein Glück, daß diese Auffassung sich auch in der Schule mehr und mehr Bahn bricht. Bildung, Stärkung der Seelenkräfte, Erzeugung von Bildungshunger: das alles ist Unsinn. Das präsente Wissen: darauf kommt's an. Wenn das präsente Wissen bald darauf ein vergangenes ist, wenn man in den Oberklassen die unangenehme Beobachtung macht, daß die Frische zum Teufel gegangen ist, daß die Kinder nicht mehr anbeißen, keine Nahrung mehr aufnehmen, weil ihre zarten Kräfte vor der Zeit aufgebraucht sind — was tut's?

Eins ist bei solchem Wettlauf der Gerechten sehr begreiflich: so sehr auch Balthasar die Größe Melchiors im Ordnen der Schulränzel und der Brotdosen, Melchior die hervorragende Bedeutung Kaspars im Revidieren des Fußzeuges und der Schnupftücher bewundern und selbst anstreben mochte, so innig sie sich auch in der Freude vereinigten, wenn der komische Kollege Comenius seine Zukunftspläne produzierte: sie liebten einander nicht. Überhaupt Liebe?! Wenn sie der „Herr und Heiland" nicht selbst gefordert und befohlen hätte, so würden sie sich im stillen erlaubt haben, sie für etwas Leichtsinniges, ja Unsittliches zu halten. So ist es denn ferner begreiflich, daß gerade die Gerechten nicht in Frieden, sondern in einem stetigen stillen Kampfe miteinander lebten; soviel Vortrefflichkeit hatte eben nicht nebeneinander Platz. Ja, wenn die Rivalität sich einmal zuspitzte und in offene Feindschaft ausbrach, so erreichte sie sofort, mit einem einzigen Aufschwung den Gipfel

der Pöbelhaftigkeit. Aber es muß zu ihrem Ruhme gesagt werden, daß die Gemeinheit ganz am Grunde ihrer resp. Seelen lag und deshalb begreiflicher Weise nur sehr selten ans Licht kam. Sonst war ihnen ja auch das Wort „Kampf" ein Greuel; um ihretwillen brauchte sonst in der Welt gewiß kein Streit zu sein, und wenn es nicht so viele leichtsinnige, böse und aufrührerische Menschen gäbe, wenn jeder sich einer polizeilichen Weltanschauung befleißigte und seinen ganzen Wandel nach den stets vollkommen orientierenden amtlichen Maueranschlägen einrichtete, so würde überhaupt in der Welt kein Kampf sein. Als einmal gegen eine schlechte Behandlung ihres Standes protestiert werden sollte, da baten sie dringend, sie um Gottes willen mit solchen „Hadersachen" zu verschonen, und als einmal ein notorischer Schuft einen Unschuldigen aus Neid und Rachsucht denunziert hatte und der s. t. Schuft isoliert werden sollte, da sagten sie: „Was gehet das uns an? Wir mischen uns nicht hinein. Uns hat der Mann nichts getan. Wir sind unparteiisch und wollen es bleiben."

Und am allerwenigsten natürlich liebten unsere drei Gerechten den Kampf mit Vorgesetzten, mochte ein solcher Kampf auch durch Recht und Gerechtigkeit, Menschenwürde und Berufspflicht geboten sein. Wie die drei Kellerschen Handwerker sich mit einem Bett behalfen und sich dabei so einzuschränken verstanden, daß zwischen ihnen noch Platz blieb, so würden unsere Drei auch getrost in einem Klassenzimmer zusammengewirtschaftet und mit fröhlichem Sinn sich zu versichern beeilt haben, es könne in demselben Raume noch sehr gut eine vierte Klasse untergebracht werden. In den Konferenzen, für die sie sich natürlich so gut präparierten, daß sie ganz dieselben vorzüglichen Ansichten hatten wie der Herr Direktor, baten sie ergebenst um ganz bestimmte An-

ordnung, ob das Spatium in den Schreibheften 3½ oder 4 cm breit sein, ob das Korrekturdatum unter der Arbeit in Ziffern oder Buchstaben geschrieben werden solle. Sie setzten sich eben nicht gern Gewissenszweifeln aus, wußten gern, woran sie wären und hielten die Initiative und die freie Entschließung für den Anfang der Revolution, des allgemeinen Chaos und der individuellen Brotlosigkeit. Der Entwicklung der modernen Pädagogik entsprechend, hatten unsere Vorbilder der Gerechtigkeit 13 Listen und Protokolle zu führen; sie legten sich zu ihrer Beruhigung noch 14 Listen und Protokolle daneben an, zeigten sie dem Herrn Schulvorsteher, und dieser machte sie sofort obligatorisch. Sie hatten nämlich die wohltuende Vorstellung, daß eine registrierte Sache auch stets eine erledigte Sache sei, daß eine ungeputzte Nase, die im Buche stand, nicht wieder vorkomme. Überhaupt wolle man sich als ein Hauptcharakteristikum aller gerechten Kammacher merken, daß sie ganz die geniale Anschauung jenes Schülers teilen, der da meinte, wenn man recht viele Punkte aneinander reihe, so entstehe eine Linie. Ein ferneres Merkmal ist, daß sie stets in Submission arbeiten und dabei einander zugleich in der Arbeit überbieten, in den Ansprüchen unterbieten. „Ruere in servitium" ist ihr Wahlspruch; sie stürzen sich mit Inbrunst in Knechtschaft. Sie sind ängstlich darauf bedacht, sich nicht zu wenig gefallen zu lassen. Es gilt von ihnen, was Meister Gottfried von einem seiner Kammacher sagt: sie fügen sich in alles, arbeiten wie die Tierlein und sind nicht zu vertreiben — womit der Dichter andeutet, daß durch solcherlei Arbeit der Mensch wieder zum Tierlein wird.

Ein ferneres Charakteristikum der gerechten Kammverfertiger ist die unbegrenzte Verehrung für Ordnung und Uniformität. Die Ordnung ist ein köstlich Ding,

und den Kulturmenschen erkennt man zunächst daran, daß er fleißig die Seife gebraucht. Das war aber unseren Freunden nicht genug; sie waren vielmehr überzeugt, daß ein ordentlicher Mensch nach Seife riechen müsse. Unsere drei Seelen rochen denn auch auf 20 Schritt nach der billigsten Seife und waren stolz auf dieses Parfüm. Es ist selbstverständlich, daß alle Bücher der Kinder in Papier von gleicher Farbe und gleicher Dicke eingeschlagen und daß auf dieser Umhüllung die durchaus gleichartigen Etiketten in genau vorgeschriebener Höhe angebracht sein mußten. Ein Schüler, der etwa aus ungebändigter Farbenfreudigkeit ein rotes Papier wählte, gab sicherlich wegen dieser Neigung zur Zuchtlosigkeit zu schweren sittlichen Bedenken und peinlichster Aufmerksamkeit Anlaß. Es verstand sich auch von selbst, daß die Kinder auf dem Spielplatze in gut ausgerichteten Reihen und im Marschtempo, schritthaltend, sich „tummelten", ja, ich halte es für sehr wahrscheinlich, daß die Schreibhefte und Schiefertafeln während des Gebrauchs „ausgerichtet" sein mußten wie die gerichteten Gewehre einer Kompagnie und daß vom Frühstück nur nach Kommando in drei Zeiten abgebissen werden durfte.

Noch den Zug habe ich zum Bilde der Gerechten nachzutragen, daß sie durchaus nur Lehrer sein wollten und nichts anderes, nicht einmal Menschen. Daß man einem Subalternbeamten keine vollen staatsbürgerlichen Rechte z. B. in politischen Dingen zugestehen könne, fanden sie selbstverständlich. Was ging überhaupt den Lehrer die Politik an, da er doch sein festes Einkommen und Pensionsberechtigung hatte. Mit Zornesbeben hatten sie eines Tages gehört, daß jemand vom Lehrer ein universelles Interesse verlangt habe: das war doch eine unglaublich freche Manifestation der maßlosesten geistigen Überhebung! Bescheiden sollte der Lehrer sein, bescheiden vor allem

in geistiger Hinsicht und auch in dieser Beziehung nicht über seinen Stand hinauswollen. Er sollte nur bei seinem Leisten bleiben und da seine Pflicht tun: wenn der Schuster selbst sich schmückt, schmückt er auch den Staat. Und in dieser Anschauung waren sie, wie in allem, so konsequent wie ein gut befestigter Laternenpfahl. Sie sprachen, wenn sie einmal zusammenkamen, nur Pädagogik, nur „Erfahrung"; dann sollte aber auch gefl. kein anderer, kein Laie dergleichen sprechen. Wie sie in Ohnmacht zu fallen drohten, wenn ein Laie, z. B. ein Vater oder eine Mutter, sich ein pädagogisches Urteil erlaubte, so blickten sie jeden von unten herauf mit Entsetzen an, der von ihnen ein Urteil über nichtpädagogische Dinge verlangte. Wenn jemand sie fragte, ob das Wetter heute nicht scheußlich sei, so gaben sie sicher zur Antwort, daß man ein Urteil darüber doch wohl den Meteorologen überlassen müsse, die in dieser Sache doch wohl allein die notwendig vorauszusetzenden Fachkenntnisse besäßen. Die Welt erschien ihnen überhaupt nur in Fächern, gleichsam als ein ungeheures, aus vielen tausend alphabetisch gereihten Abteilungen bestehendes Regal des lieben Herrgotts, das von der hochlöblichen Polizei abgestäubt und in Ordnung gehalten wurde. Sie hielten es ganz mit einem noch heute lebendigen, jungen Biologen, der sich die Nerven der Würmer zum Studium erwählt hatte und im Ton der Reserveintelligenzen erklärte: „Wat kümmert mir der janze Kunst- und Philosophiekram! Wenn ick man die Nerven von meine Wörmersch kenne!" Ein Staatsanwalt, der etwas von der Poesie verstehen und am Ende gar außerdem noch etwas von Mozart gehört haben wollte, war ihnen ein Charlatan schlimmster Sorte. Und als ein Kollege die Pflicht der weisen Beschränkung so weit vergaß, daß er Sonaten veröffentlichte und großen Erfolg damit er-

zielte, da waren es, wie man sich denken kann, in erster Linie die Kammerzeuger, die vor Entrüstung über diese Frechheit erstarrten und die sich beinah einen Buckel herangefreut hätten, als der Kritiker Gottlieb Hundeschwanz die Sonaten für schlecht erklärte. Da unsere drei Auserwählten sich über nichtpädagogische Dinge ein eigenes Urteil nicht bildeten, durch den Unterricht aber zuweilen dennoch verpflichtet waren, ein Urteil über solcherlei Dinge zu äußern, so bedienten sie sich in solchem Falle natürlich der guten alten, längst bewährten und „ewigen" Regeln und Urteile, die ihnen das Seminar oder eine gleichwertige Autorität an die Hand gegeben hatte, z. B. wenn sie über G. A. Bürger sprechen mußten, sagten sie: „Er wußte sich nicht zu zähmen, und so zerrann ihm sein Leben wie sein Dichten. Seine „Lenore" lehnt sich an ein Bruchstück einer alten Volksdichtung an. Sehr unschön wirken darin die Lautnachahmungen wie „hurre hurre hop hop hop" und dergleichen." Wenn sie von Amtswegen das Wesen der Kunst definieren mußten, so sagten sie: „Die Kunst soll das Schöne bilden" u. s. f., lauter gute, abgelagerte und bestens akkreditierte Gedanken. Selbst in Theater, Konzerte und Gemäldegalerien zu gehen und selbst solche Bücher zu lesen, die nicht seit der Seminarzeit auf ihrem kurzen Bücherbrett standen, hielten sie gleichfalls für Überhebung: dergleichen Dinge waren etwas für höhere Kreise oder für Müßiggänger und leichtfertige Weltkinder. Das Höchste in der Kunst waren ihnen die moralischen Erzählungen von Christoph v. Schmid: da wußte man immer, woran man war, die rochen nach Sittlichkeit wie sie selbst nach Seife, da hing allemal hinten das Taschentuch der Moral heraus, mit dem sich der sündige Held der Geschichte putzen konnte. Nie war es den drei Kammproduzenten wohliger, als wenn sie mit senkrecht erhobenem Zeigefinger ihren

Mitmenschen die Lehren verkünden konnten, die zur steilen Höhe ihrer eigenen, scheußlich erhabenen Vortrefflichkeit hinaufführten. Abschließend können wir von ihnen mit dem Zürcher Meister sagen: „Sie warfen keine Laternen ein, zündeten aber auch keine an; kein Licht ging von ihnen aus. Sie zeigten die merkwürdigste Mischung von wahrhaft heroischer Weisheit und Ausdauer und von sanfter schnöder Herz- und Gefühllosigkeit."

So. Ich bin des teuflischen Tons nun satt und möchte noch einiges in trocknem Ernste sagen. Die Kammacher sind durch *ein* Wort charakterisiert, durch das Wort „Kleinheit". Kleiner Geist, kleines Herz; das ist ihr Wesen. Ich hoffe nicht in den Verdacht zu kommen, daß ich die Bedeutung des Kleinen in der Schule unterschätzte. Zur Kunst des Lehrers gehört untrennbar eine sorgfältige und liebevolle Beachtung des Details; kein Schüler würde es zum einfachsten Lesen oder Schreiben bringen, wenn sein Lehrer nicht im rechten Augenblick eine eiserne Konsequenz in der Beachtung des Kleinen zeigte, eine Konsequenz, die dem Unkundigen als Pedanterie erscheint. Es gehört zu den schwersten Opfern, die der Lehrer zu bringen hat, daß er das Odium der Pedanterie auf sich nehmen muß, und die eminenten Geister, die in jedem Schulmeister einen dürren und steifen Baculus sehen und ihn verspotten, haben natürlich am allerwenigsten eine Ahnung davon, daß sie ohne die Konsequenz ihrer Lehrer nicht einmal das wissen würden, was sie wissen. Ich weiß auch, daß man aus großen und edlen Motiven in der Pflege des Kleinen übertreiben kann. Mir ist die holde Täuschung nicht fremd, daß man durch unermüdliche, ununterbrochene, ehern konsequente Beachtung *aller* und *jeder* Umstände das große, herrliche Ziel der reinsten Menschenbildung, das so verlockend aus der Ferne leuchtet, erreichen *müsse*, daß

man ja Unerhörtes, nie Dagewesenes, daß man das seit Jahrtausenden ersehnte Ideal verwirklichen müsse, wenn man nur jeden, auch den kleinsten Fehler bekämpfe, nur jedes, auch das kleinste Mittel ausnutze. Gerade junge, feurige Geister und Gemüter geben sich diesem beglückenden Wahne hin, heilig begeisterte Anfänger, die gern aufs Ganze gehen, die mit einem Stimmaufwande unterrichten, als gälte es den letzten, entscheidenden Sturm auf das Bollwerk der Unwissenheit. Das Charakteristische ist aber, daß Geister dieser Art bald genug einsehen, man finde bei solcher Würdigung des Kleinen überhaupt kein Ende, man könne das Kleine nicht mit solchem Kraftaufwande und solcher Aufmerksamkeit berücksichtigen, ohne Großes darüber zu versäumen; das Auge, das immer nur für die nächsten Teilzwecke eingestellt sei, verliere den großen Endzweck ganz aus dem gewohnten Sehfelde, kurz: man könne das Kleine nicht in solchem Maße kultivieren, ohne kleinlich zu werden. Vor allen Dingen aber machen solche Geister die Entdeckung, daß man die kleinen Triebe besser pflegt und die kleinen Auswüchse besser bekämpft, wenn man die Menschenpflanze von der Wurzel aus behandelt und fortgesetzt für solche großen Dinge wie Luft, Feuchtigkeit, Licht und Wärme sorgt, und daß man solchen Dingen wie Fleiß, Sittsamkeit, Ordnung usw. von der kindlichen Psyche aus näher kommt als von den Brotdosen und Ordnungsmappen aus. Eben diese Einsicht aber ist es, die dem engen Geist und dem engen Herzen des Kammachers versagt bleibt. Die Bedeutung eines Geistes hängt stets von der Größe des Weltstücks ab, das er mit sicherem Blick überschaut und auf seine wesentlichen Merkmale zu durchdringen vermag. Das geistige Sehfeld der Kammacher ist nun sehr klein, und sie sehen die Welt, diese ungeheure Waldwirrnis, vor all den einzelnen Bäumen nicht. Wie der Unkundige

mit blödem, hilflos tastendem Blick auf ein Schachbrett oder ein geometrisches Problem oder ein Schlachtfeld sieht, das der Kundige mit einem Blick entwirrt, so blickt der Kammacher in die Welt: er sieht nur krause Figuren, ein Gewirr von Linien, Pulverdampf, rote und blaue Monturen, blanke Knöpfe, Ordnungsmappen und Schwammdosen. Gerade das Unwesentliche drängt sich ihm zuerst auf; Wesentliches und Unwesentliches wirft er durcheinander. Die ungeheure Mannigfaltigkeit verwirrt ihn, erfüllt ihn mit Angst, ja infolgedessen mit Haß und Abscheu; die Natur, weil sein Auge sie nicht sichten kann, weil sie sich seinen engen Regeln nicht fügt, erscheint ihm regellos, häßlich, widerwärtig. Die Uniformität, anstatt ihm ein Notbehelf, ein zeitweis notwendiges Übel zu sein, ist ihm Trost und Zuflucht; sie nur gewährt ihm Ruhe und Sicherheit, da ein kraftbewußter Intellekt sie ihm nicht zu geben vermag. Wie es einer einmal gemacht hat, so muß es immer von allen gemacht werden: eine andere Möglichkeit sieht er nicht, ja, er will sie sogar nicht sehen; denn das Neue macht ihn ja wieder unsicher, mutet ihm neue Arbeit und neue Sorgen zu. Da er mit mangelhafter Orientierungsgabe ausgestattet ist, geht er nach Art solcher Leute tausendmal denselben Weg, ohne auch nur ein einziges Mal einen neuen Weg, vielleicht einen Richtweg einzuschlagen. Er könnte sich ja verlaufen und zu spät zu Bett kommen! Und wozu denn auch! Wenn man doch immer um das Kap herum nach Indien gekommen ist, wozu denn nach Westen segeln? Daß man dabei unterwegs ein bißchen Amerika finden kann, das gibt ein richtiger Kammacher erst zu, wenn es gefunden ist, mag er seinen Schülern auch zehnmal von den Leiden des Columbus erzählt haben. Wenn zu solcher geistigen Verzwergung nun noch ein kleines, schofles Herz kommt, das nach kleinlichen Gütern zappelt, so muß eine

Mißbildung herauskommen, gegen die E. T. A. Hoffmanns kleiner Zaches noch wie ein Seraph erscheint.

Einen weiten Blick und ein weites Herz kann man sich nicht selbst geben und nicht anerziehen; Erziehung und Unterricht können nur Anlagen entwickeln, nicht aber verleihen. Also wer ein Kammacher ist, aus dem kann man keinen frei und froh um sich schauenden Menschen machen. Aber man kann ihn von einem Berufe fern halten, man kann ihn möglichst unschädlich machen in einem Berufe, mit dem sich ein niedriger, schofler Sinn so wenig verträgt wie die Qualitäten einer Laus mit dem Beruf der Biene. Statt dessen befördern in unsrer Zeit alle einschlägigen Verhältnisse die Ausbreitung der Kammacher und ihres Einflusses. Nicht an allen, aber doch an verzweifelt vielen Stellen ist bis in hohe und höchste Behördenkreise der traurige Wahn vertreten, daß man die Schule militärisch oder bureaukratisch organisieren könne. So wenig man eine nationale, wirklich produktive Kunst durch Akademien nach überlieferten und mumifizierten Idealen zurechtdrillen kann, so wenig kann man eine nationale, in Tat und Wahrheit produktive Erziehung nach gewissen, ausschließlich privilegierten und attestierten Begriffen „anordnen" oder „verfügen". Die Frage ist einfach die: Ist die Arbeit des Lehrers eine handwerksmäßige, mechanische wie z. B. die Arbeit eines Schneiders, eines Kopisten oder eines drillenden Unteroffiziers, die nur Rezeptivität voraussetzt, oder setzt sie ein freies Spiel des Intellekts, setzt sie geistige Selbständigkeit und Initiative, setzt sie Finder- und Erfindergabe, setzt sie, mit einem Worte: produktive Fähigkeiten voraus? Ich denke, das Letztere ist der Fall; ich denke, der Lehrer soll das Bewußtsein haben, eine Kunst zu üben, die, wie jede andere Kunst, nur im Einklang mit der Stimme des Gewissens geübt werden kann, eine Kunst, an der noch

immer zu bauen ist und ewig zu bauen sein wird und an deren herrlichem und stolzem Ausbau mitzuwirken er jeden Tag und jede Stunde berufen ist. Die künftige Schule soll von der natürlichen, ungefesselten, mannigfaltigen und lebendigen Schönheit des Gartens sein, während uns aus der heutigen Schule die Öde der Kasernen anglotzt. Weil man mit dem militärischen Drill gewisse Erfolge erzielt hat oder erzielt zu haben glaubt, möchte man ihn auf alle Gebiete übertragen. Wie weit er für den ganz beschränkten Zweck der militärischen Erziehung Wert hat, das ist hier nicht zu erörtern; für die Schule ist er nicht mehr und nicht weniger als der Tod. Der militärische Drill soll die Individualität (wenigstens für die Zwecke der Armee) vernichten, die Schule soll sie entwickeln, befreien. Die Leistungen eines Lehrers sollten beurteilt werden nach der Frage: Wie weit hat er die Geister ihrer natürlichen oder künstlichen Fesseln entbunden, wie weit hat er sie selbständig, frei gemacht? Nicht darauf sollte ein Vorgesetzter des Lehrers neugierig sein, was alles in die Köpfe hineingetrichtert worden, sondern darauf, mit welcher Lust und Frische, mit welcher Kraft und welchem Geschick sie einen neuen Stoff angreifen und bewältigen. Wäre es unserer Zeit darum zu tun, freie Menschen zu erziehen, so würde sie ihnen freie Lehrer geben. Aber wir leben ja in der Zeit der kleinen Mittel und kleinlichen Zwecke, da die gerechten Kammacher überall blühen und gedeihen wie die Hundeblumen. Pflicht jedes wahren und ganzen Lehrers aber ist es, seine Berufsgenossen aufzurufen zur energischen Bekämpfung jener schäbigen Spezies, die sich wohl um die Striegelung der Menschheit, niemals aber um die Fortentwicklung ihrer Kultur Verdienste erwerben kann, und das Publikum zu warnen, daß es nicht seine Kinder von Kammmachern zu Kammachern erziehen lasse, d. h. zu

Wichten, die sich alles gefallen lassen, die arbeiten wie die Tierlein und sich auch sonst von solchen in keiner nennenswerten Weise unterscheiden.

In einer seiner schönsten Fabeln spricht Lessing von zwei Feen, die an die Wiege eines Prinzen treten. „Ich schenke diesem, meinem Lieblinge," sagte die eine, „den scharfsichtigen Blick des Adlers, dem in seinem weiten Reiche auch die kleinste Mücke nicht entgeht."

„Das Geschenk ist schön," unterbrach sie die zweite Fee. „Aber der Adler besitzt nicht allein Scharfsichtigkeit, die kleinsten Mücken zu bemerken, er besitzt auch edle Verachtung, ihnen nicht nachzujagen. Und diese nehme der Prinz von mir zum Geschenk!"

Die andere dankt ihr alsdann für diese „weise Einschränkung" und meint, viele wären bessere Könige gewesen, wenn sie sich nicht bis zu den kleinsten Angelegenheiten hätten erniedrigen wollen.

Wohl dem Lehrer, der von denselben Feen beschenkt wurde, und wohl der Klasse, die von einem Könige regiert wird, der alles sieht, aber das Kleinliche verachtet, der dem Großen nachjagt und zu heiliger Höhe strebt und dem die stolze Lust seiner eigenen Freiheit die Brust weitet zur Freude an der Freiheit, am Frohsinn und an der Unbefangenheit der andern.

Und da bin ich bei dem, was am Schlusse dieser Arbeit gesagt werden sollte. Zum großen Erziehungswerke gehören weiter Blick und hohe Gesinnung. Wir feierten in diesem Jahre das Andenken eines Mannes, der das besaß, was unserer Periode des pädagogischen Kleinkrams fehlt. Ich habe in dieser Zeit viel von den Verdiensten Pestalozzis reden hören; aber ich vermißte die kraftvolle Betonung dessen, worauf es doch weit vor allem andern ankommt, vermißte die Nennung des Merkmals, das ihn für uns so hell aus der Ferne der Zeiten herüberleuchten läßt; dieses

Merkmal heißt Größe. Was er im einzelnen in Theorie oder Praxis geleistet hat, kommt ja dagegen wenig in Betracht: das war vielfach unvollkommen und ist zum Teil längst überholt oder veraltet. Aber bisher nicht überholt und nicht erreicht ist seine pädagogische Größe. Er hatte jenes große Herz zum Reden und zum Handeln, jenes Herz, aus dem Flammen brechen wie aus dem glühenden Herzen der Erde, Flammen, über deren Glut die kleinen Rücksichten und Wünsche eines gewöhnlichen Lebens zu wirbelnden Staubatomen verbrennen und verwehen. Ein ganzes Leben in den Schmelztiegel werfen, um Münze daraus zu schlagen für andere: dergleichen konnte er. Und seine großen Augen sahen weit; sie mochten oft genug falsch sehen; aber sie sahen weit. Und in solchen Dingen liegt die wunderbare Kraft der genialen Geister und der genialen Herzen. Solch ein Großer steigt, während wir im Tal zwischen engen Bergmauern umhertappen und überall gegen Wände sehen, einsam und unter schweren Mühen die Berge hinauf und erreicht endlich einen Gipfel, von dem man bis in fernes Land sieht, und ruft dann: „Kommt herauf, hier übersieht man ein großes, herrliches Stück Welt, kommt und seht! Hättet ihr so etwas vermutet?“ Wir können nicht alle große Männer und Pfadfinder sein; aber jenem Rufe können wir folgen, können oben unsere Sinne und unsere Lungen vollsaugen von Klarheit und Schönheit, von Licht und Luft, um dann, in unsere Täler wieder hinabgestiegen, weiterzuwandern, dem Ziele entgegen, mit einem neuen Schatz von Kraft, mit einem neu ergrünten Hoffen, mit einem neuen, seligen Wissen in der Seele.

Kinder im Theater.

Bei aller Erziehung und allem Unterricht streuen wir „Saaten in die Zukunft". Diesen Satz müssen wir uns gegenwärtig halten, wenn wir die Frage aufwerfen: „Welchen Wert haben Theatervorstellungen für Kinder von 12 bis 14 Jahren?" Es steht zu hoffen, daß aus der Beantwortung dieser Frage unseren Bestrebungen für die Pflege der künstlerischen Bildung eine neue Förderung erwächst; aber sehr voreilig wäre es eben, mit den Eindrücken und Einflüssen, die sich schon jetzt, d. h. unmittelbar nach der ersten Serie von Theateraufführungen für Schüler, konstatieren lassen, die Reihe der Wirkungen für abgeschlossen zu halten. Besonders was die Kinder selbst äußern, wird, zum mindesten in der Form, Erwachsenen nachgesprochen sein. Daß sie das Beste, was sie empfangen haben, schon selbständig ausdrücken könnten, darf man von Kindern nicht erwarten.

Die Gründe, die wir für die künstlerische Erziehung überhaupt ins Feld führen, sind bekannt. Ich betrachte es nicht als meine Aufgabe, sie hier zu wiederholen, und beschränke mich ganz auf das angeführte Thema.

Ohne Ideale kein Vorwärtsstreben und keine Vorwärtsentwicklung. Ohne Phantasie keine Ideale. Das Ideal ist ein Erzeugnis der produktiven Phantasie. Natürlich ist hier nicht die gesteigerte Produktivität des Künstlers und Denkers gemeint, sondern die normale, nachschaffende Produktivität des voll ausgerüsteten Menschen. Zu den vielen Gebrechen der veralteten Pädagogik, mit der wir so lange gewirtschaftet haben und zum großen Teile noch wirtschaften, gehört auch die pedantische Unterschätzung, ja, man darf sagen die abergläubische Furcht vor der Phantasie. Sie sollte z. B. zum Lügen verleiten. Bekanntlich verfügt aber über die geringe, zum Lügen nötige Phantasie auch der nüchternste Mensch schon von Natur. „Es ist so leicht wie lügen," sagt Hamlet vom Flötenspiel; wahrscheinlich ist diese Kunst aber noch erheblich schwerer. Die Phantasie kann da wenig oder gar nichts schaden; schließlich sind die phantasievollen Lügner noch nicht die schlimmsten.

Das Alter von 12 bis 14 Jahren, die Zeit also, da eine energischere Verstandesentwicklung einsetzt und das allmähliche Erwachen zur selbständigen Vernunft beginnt, ist besonders geeignet zur Befruchtung der Phantasie durch edle, große und lebhaft wirkende Eindrücke. Es ist nicht nur keine zu frühe Zeit, sondern es ist die höchste Zeit; denn die Erfahrung lehrt, daß junge Menschen, die mit 16 oder 17 Jahren dergleichen Eindrücke noch nicht empfangen haben, schon zu weit in ihre spezifische Verstandes- und Berufsbildung hineingedrängt sind, um nicht der dringenden Gefahr einer Versimpelung in dieser Art von Bildung ausgesetzt zu sein. Die ganze entwicklungsreiche und folgenschwere Schöpfungsperiode der Jugend vom zwölften bis zwanzigsten Jahre muß fortgesetzt auch unter dem schöpferischen Einfluß der schönen, erhebenden und erquickenden Bilder stehen, die die Phantasie

empfangen hat. Eine Jugend ohne solchen Schwung und ohne solche Begeisterung ist ein Frühling ohne Blüte; es kann ihm kein Sommer und kein Herbst mit Früchten folgen. Darum sehen wir so viele Menschen, die kaum die Schwelle des Mannes- oder Frauenalters überschritten haben, an Geist und Herzen veröden und „verspießbürgern", weil eine mißverstandene und übertriebene Nüchternheit im Verein mit harten sozialen Notwendigkeiten die expansiven und produktiven Kräfte ihres Herzens und ihrer Phantasie verkümmern ließ, weil man ihnen keinen Schwung mitgab, der über den toten Punkt zwischen Jünglings- und Mannesalter hinausreißt, weil man in ihren Seelen nicht die schöne Begierde nach Neuem und Besserem entzündete, die bis ins Alter leuchtet und wärmt.

Zur Ernährung der Phantasie genügt aber nicht Lesen, Dozieren und Katechisieren, genügt überhaupt kein bloßes Hantieren mit Vorstellungen. Die Phantasie lebt von der Nahrung, die die Sinne ihr zuführen. Darum sollen die Kinder hören und sehen, entsprechenden Falls auch tasten, riechen und schmecken, wis bisher wohl zu didaktischen Zwecken, wenig oder gar nicht aber zu künstlerisch-erziehlichen Zwecken geschah. Es wird eines der boshaftesten Epigramme auf den Verbalismus (und den Historizismus) einer gewissen Pädagogik bleiben, daß man Kunstgeschichte vor Kindern vortrug, die kaum oder nie ein Kunstwerk zu Gesicht bekamen. Daß das Schauspiel besonders geeignet ist, dem Ohr und dem Auge eine abwechslungsreiche Fülle von Eindrücken zu bieten, wird kaum jemand bestreiten. Eher werden einzelne der Ansicht zuneigen, daß die Eindrücke zu zahlreich und zu lebhaft und deshalb aufregend und verwirrend für das Kind seien. Und gewiß kann ein verfrühter Theaterbesuch schädlich wirken. Ich habe beobachtet,

daß sechsjährige Kinder den Besuch einer Märchenkomödie ausgezeichnet vertrugen, andere aber von den Eindrücken überwältigt und in Angst versetzt wurden. Das Kind von 12 bis 14 Jahren wird einen nicht allzuhäufigen Theaterbesuch sehr gut vertragen; krankhaft erregbare Individuen wird man natürlich immer ausschließen.

Im Drama bietet die dichterische Phantasie ihr stärkstes Produkt. Die fortwährend bewegte Handlung mit ihrem mannigfach verschlungenen Spiel und Gegenspiel, die Mannigfaltigkeit der Charaktere, die Nötigung, sich fortgesetzt den Verlauf der Handlung bis ins kleinste hinein plastisch vorzustellen, das Heer der schwierigen technischen Regeln: das alles stellt an die Einbildungskraft des Dichters, an die Beweglichkeit seiner Geisteskräfte überhaupt die höchsten Anforderungen. Die Wirkung des Dramas ist aber seinem Entstehungsprozesse analog; es regt den Zuschauer zu einer ähnlich bewegten, mit- und nachschaffenden, ja vorwegnehmenden Tätigkeit an. Keine Dichtungsgattung regt die Produktivität selbst des Schwerfälligsten so dringlich und unwiderstehlich an wie das Drama. Soviel über die Bedeutung des Schauspiels für die Phantasie, die von der Pädagogik nicht unterschätzt werden soll. Nehmt dem Menschen die Phantasie oder verkümmert sie ihm, und ihr nehmt ihm Erwartung, Hoffnung und Sehnsucht, also den besseren Teil seines Glückes.

Das Schauspiel hat ferner für den Schüler die Bedeutung, daß es seinen Gesichtskreis innerhalb der menschlichen Gesellschaft ganz wesentlich erweitert. Das ist vor allem wichtig für die zahlreichen Schüler, die selten oder nie in die Lage kommen, andere Lebenssphären als die eigene aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Natürlich ist hier überall beste Kunst vorausgesetzt, das bedeutet an dieser Stelle vor allem:

eine Kunst, die auf scharfer, treuer, genial umfassender Beobachtung ruht. Goethe meint einmal im Wilhelm Meister, es müsse von großem Nutzen sein, in einem Schauspiel den Zuschauern den Wert und die Notwendigkeit der verschiedensten Berufe zu demonstrieren. (Goethe dachte praktischer, tendenziöser, utilitarischer, als viele „Artisten", die sich auf ihn berufen.) Ich muß freilich gestehen, daß schon die bloße Vorstellung solch eines gemeinnützigen Lehrdramas mir ein gelindes Grauen erweckt; aber in freierer Auffassung erscheint mir der Gedanke außerordentlich wertvoll. Es ist in der Tat höchst wichtig, daß der Schüler, bevor er seine spezifische Berufsrichtung einschlägt, durch einen Shakespeare, Molière, Goethe zum mindesten eingeführt werde in die Lebenssphäre eines Königs, eines Priesters, eines Edelmannes, eines Kaufmannes, eines Reichen, eines Bettlers usw. Und es ist vorteilhaft, daß dies in der plastischen, anschaulichen, dem Leben so nahe stehenden Form des aufgeführten Dramas geschehe. Es ist notwendig, daß der Mensch schon an der Schwelle des Jünglings- und Jungfrauenalters wenigstens eine Ahnung davon empfange, daß andere Menschen anders denken und empfinden können, als er selbst. Das wird seiner ganzen Entwicklung einen größeren Zug verleihen. Wo die Menschen durch reicheren und intimeren Verkehr ein größeres gegenseitiges Verständnis gewinnen, da pflegt ihr Leben diesen größeren, freieren Zug aufzuweisen. Eine ungeheure Summe menschlichen Unglücks, vielleicht das meiste von allem, rührt daher, daß Menschen einander nicht verstehen und nicht verstehen mögen. Das macht den Spießbürger gemeingefährlich, daß er anderen nicht gestatten will, anders zu sein als er selbst. Sehr wünschenswert wären für den Schüler aus den erwähnten Gründen auch moderne Stücke, die moderne Lebenssphären in seinen

Gesichtskreis rückten. Natürlich müßten sie die notwendige pädagogische Zensur bestehen können.

Will man den Goetheschen Gedanken noch in wissenschaftlich didaktischer Richtung ausdehnen, so ist gewiß nichts dagegen einzuwenden. Die kulturhistorischen Anschauungen, die ein Schauspiel unter guter Regie den Schülern bietet, wird der Lehrer freudig willkommen heißen.

Natürliche Schönheit der Bewegungen und eine reine, dialektfreie, von Ziererei und Schwulst sich fern haltende Sprache werden den Augen und Ohren der Schüler nicht so häufig geboten, daß die Gelegenheit, die ein gutes Schauspiel bietet, nicht freudig zu begrüßen wäre. Eine Aufführung freilich, die nicht wenigstens ein anständiges Mittelmaß erreicht, ist in dieser wie in jeder andern Hinsicht für die Schüler von höchst zweifelhaftem Werte.

Will man noch einen mehr moralischen Vorteil des Schauspiels anführen, so dürfte er in dessen Gegenständlichkeit zu suchen sein. Das wirkliche Sprechen, die wirkliche Bewegung der Spielenden, kurz, die lebendige Konkretheit des Schauspiels stehen unserm Handeln natürlich näher als im allgemeinen das Gelesene, da doch Leben dem Leben näher steht als der Buchstabe. Wenn der geneigte Leser sich zurückversetzen will in seine Jugend- und Kinderjahre, so wird er sich, glaube ich, mit mir erinnern, daß die Helden von der Bühne herab seine Nachahmung unmittelbarer, dringlicher, feuriger anregten als gewöhnlich die Helden aus Büchern und Bildern. Im Schauspiel sind uns die großen Dinge glaubhafter und mundgerechter gemacht, weil sie das Gewand des Lebens tragen.

Endlich ist das Schauspiel deshalb von hervorragendem Wert für die heranreifende Jugend, weil es ein großes Vergnügen gewährt, weil es so außer-

ordentlich unterhaltend ist. Ich werde diesen etwas paradox klingenden Satz erklären. Einer der gewichtigsten Gründe, die wir für die Notwendigkeit der künstlerischen Erziehung anführen, ist bekanntlich der, daß die Kinder zum edlen Lebensgenuß zu erziehen seien. Die Schönheiten der Welt sind zum Genusse da, und die menschliche Natur ist zu ihrem Glücke so angelegt, daß sie genießen *will*. Eine pedantisch einseitige Erziehung zur Pflicht beantwortet sie (von abnormen Naturen abgesehen) mit einer mehr oder weniger energischen, offenen oder versteckten und dann meistens unheilvollen Reaktion. Wer nicht Asket oder Fanatiker der Pflicht ist, weiß deshalb auch, daß die Erziehung zum richtigen Lebensgenuß von derselben hohen moralischen Bedeutung ist wie die Erziehung zur Pflicht. Mit keinem Genuß werden wir nun so leichtes Spiel haben wie mit dem Genuß des Schauspiels. Es ist an sich von so eminent unterhaltendem Charakter, daß es — die Erfahrung beweist es — selbst in oberflächlichen, rohsinnlichen Naturen den Wettkampf mit Wirtshaus, Tanzboden und ähnlichen Vergnügungsanstalten erfolgreich aufnehmen kann. Wir werden die Kinder auch durch lyrische Gedichte und durch klassische Musik, wenn sie mit richtigem Takte ausgewählt sind, für die Kunst gewinnen können, und wenn irgend einer, so bin ich dafür, daß es versucht werde. Es ist ja auch mit bestem Erfolge versucht worden. Aber mit einem Schauspiel fangen wir sie zehnmal so leicht, das liegt auf der Hand; denn es ist, wenn ich das Wort einmal gebrauchen darf, das Amüsanteste, was wir ihnen bieten können. Das Schauspiel wird auch ein vorzüglicher Durchgangspunkt zu den schwierigeren, ein höher entwickeltes Gefühl voraussetzenden Genüssen sein.

Werden unsere Kinder später einmal regelmäßige Besucher eines guten Theaters, so bedeutet das eine

nicht gering anzuschlagende Garantie für eine ideellere Lebensführung.

Allerdings gewöhnen wir zahlreiche Kinder an Genüsse, die sie vorher nicht kannten. Sie werden deshalb in einer gewissen Richtung höhere Ansprüche machen als frühere Generationen. Höhere Ansprüche würden sie aber sowieso machen; es kommt nur darauf an, ob wir diesen Ansprüchen eine materielle oder eine ideelle Richtung geben wollen, ob wir den Kindern die Schönheiten des Rehrückens und des Rotweins oder diejenigen eines Kunstwerks vor die Seele rücken wollen. Der Standard of life erhöht sich (mit den selbstverständlichen Unterbrechungen) fortgesetzt und unweigerlich. Man pflegt das fortschreitende Entwicklung zu nennen. Von der Lebenshaltung des Bürgerstandes von heute haben sich die Bürger vor hundert Jahren nichts träumen lassen.

Nicht nur die Regierungen, sondern mehr noch die Pädagogik muß einer solchen „Bewegung immer um einige Schritte voraus sein". Sie muß Fühlung mit der Kulturentwicklung behalten und die Kinder nicht nach Zuständen unterrichten und erziehen wollen, die dreißig, fünfzig, hundert Jahre zurückliegen. Sonst entziehen ihre Pfleglinge sich ihren Einflüssen und spotten ihrer Autorität, sobald sie nur ihren schützenden Flügeln entronnen sind. Und die Henne, die am Ufer angstvoll hin- und herflattert und gackert, weil die Enten, die sie ausgebrütet, aufs Wasser gehen, macht noch immer einen komischen Eindruck.

Wie ich mir volkstümliche Einführungen in dramatische Aufführungen denke.

Volkstümliche Einführungen, wie man sie den Besuchern dramatischer Vorstellungen in die Hand geben sollte, müssen nach meiner Meinung:

1. kurz sein,
2. alles zum Verständnis der Handlung Erforderliche klar und übersichtlich mitteilen, ohne durch Ausplaudern die Spannung aufzuheben,
3. unaufdringlich in Geist und Stimmung der Dichtung hinüberführen,
4. in Ehrerbietung neugierig machen.

Hier mögen zwei Versuche folgen, die bei den Volksschauspielen der „Patriotischen Gesellschaft" in Hamburg Verwendung fanden.

I. Minna von Barnhelm.

Das Stück spielt bald nach Beendigung des Siebenjährigen Krieges, der bekanntlich von 1756 bis 1763 währte. Als während dieses Krieges der in preu-

ßischen Diensten stehende Major v. Tellheim in Sachsen (also in Feindesland) im Winterquartier lag, wurde ihm der Befehl, von den Ständen eine Kriegssteuer einzutreiben. Aus Menschlichkeit stellte er seine Forderungen so niedrig, wie es der erhaltene Befehl irgend gestattete, und als gewisse Ämter des ausgesogenen Sachsenlandes auch dieses Mindeste nicht aufbringen konnten, schoß er ihnen 2000 Pistolen (etwa 3000 Mark) aus eigner Tasche vor. Die Stände gaben ihm für das empfangene Darlehen einen Wechsel. Von dieser großmütigen Handlung des Majors hörte ein sächsisches Edelfräulein mit Namen Minna v. Barnhelm, und sogleich empfand ihr edles, zärtliches Herz Liebe für diesen Mann. Sie ging uneingeladen in eine Gesellschaft, in der sie ihn zugegen wußte; die Herzen fanden sich, und bald folgte das Verlöbnis. Zum Zeichen dieses Verlöbnisses tauschten sie zwei Brillantringe, die einander (natürlich bis auf die gravierten Namen) völlig gleich sahen. Nach Beendigung des Krieges wollte man heiraten.

Der Krieg ging zu Ende, und der durch einen Schuß in den Arm verwundete Major v. Tellheim erhielt seinen Abschied. Als er aber bei der Staatskasse seinen Wechsel präsentierte, da wurde dieser zwar für gültig erkannt, aber nicht ausbezahlt, weil man an das Darlehen nicht glaubte, vielmehr annahm, er habe diesen Wechsel als Bestechung dafür erhalten, daß er den Ständen eine möglichst niedrige Kriegssteuer auferlegte. So sah er, der verdiente Offizier, sich nicht nur als „Krüppel und Bettler", sondern obendrein zum Lohn für seinen Edelmut entehrt. Mit dem ganzen Ehr- und Zartgefühl seiner stolzen Seele sagte er sich, daß er unter diesen Umständen nicht das Schicksal der Geliebten an das seine ketten, daß er ihr nimmermehr einen entehrten Namen geben

dürfe. So ließ er nichts wieder von sich hören, und Minna wußte weder von seinem Aufenthalt noch von seinem Schicksal.

Wenn das Stück beginnt, finden wir Tellheim in einem Berliner Gasthause, wo er in grollender Zurückgezogenheit die Prüfung seiner Angelegenheit durch das Kriegsministerium und deren Ergebnis abwartet. Seine Mittel sind so weit geschwunden, daß er anschreiben lassen, ja, daß er endlich seinen teuersten Besitz, den Verlobungsring, den er von seiner Minna empfangen, an den Wirt versetzen muß. Der Wirt zeigt den Ring einem vornehmen Fräulein, das in demselben Hotel abgestiegen ist und das in diesem Ring den Ring ihres Bräutigams erkennt; denn sie ist niemand anders als Minna von Barnhelm, die sich endlich auf die Reise gemacht hat, um den Geliebten zu suchen.

Das Stück ist nun in der Hauptsache ein Kampf zwischen der großherzigen, überströmenden Liebe Minnas, der der geliebte Mann eins und alles ist, und dem ritterlichen, unbeirrbaren Ehr- und Pflichtgefühl Tellheims. Wie dieser Kampf sich abspielt und wie er endet, welche Listen und Erfindungen Minna anwendet, um den edlen Unbeugsamen zu besiegen, das erfährt der Zuschauer am besten durch das Stück selbst.

Gotthold Ephraim Lessing (geb. 1729, gest. 1781) ließ dieses Werk im Jahre 1767 erscheinen und zuerst in Hamburg (wo es anfänglich verboten gewesen war!) aufführen. Es fand bei den Hamburgern nur wenig Anklang. Stärker wirkte es in Berlin und Leipzig. Im übrigen behandelten die großen Bühnen das herrliche Werk mit Lauheit; erst von den Dilettantenbühnen und vom deutschen Hause aus eroberte sich „Minna von Barnhelm" das deutsche Theater. Noch heute gilt das Stück mit Recht für das beste deutsche

Lustspiel. Das Köstlichste und Lustvollste an diesem Lustspiel ist wohl die wunderbar innige, warmblütige Menschlichkeit, die überall mit tausend Blättern und Blüten hervorbricht wie erster und zugleich ewiger Frühling.

II. Nathan der Weise.

Der Sultan Saladin besaß einst einen innigge-liebten Bruders namens Assad, der trotz seines muha-medanischen Glaubens schönen Christendamen sehr geneigt und bei schönen Christendamen beliebt war. Eines Tages ritt dieser Assad von dannen, um nie-mals wiederzukehren. Unter dem Namen Wolf von Filneck war er mit einer Christin aus dem Geschlechte Stauffen nach Europa, und zwar nach Schwaben gegangen, und dort wurde ihnen ein Söhnlein ge-boren, das sie Leu von Filneck nannten. Aber sehr bald schon kehrten die Eltern wieder nach Palästina zurück, und der kleine Leu wuchs in Schwaben unter der Obhut und Pflege seines Oheims Konrad von Stauffen, des Bruders seiner Mutter, auf.

In Palästina wurde den Eltern ein zweites Kind geboren, ein Mägdlein, das den Namen Blanda von Filneck erhielt. Bald nach der Geburt dieses Kindes starb die Mutter, und der Vater, den die Kriegs-unruhen des Kreuzzuges nach Gazza riefen, wohin das Würmchen ihm nicht folgen konnte, übergab das Kind einem Reitknecht, damit er es zu einem alten Freunde bringe. Dies geschah; der Vater Assad-Wolf von Filneck aber fiel bald darauf bei Askalon. Weiter soll von der Handlung nur noch verraten werden, daß wir in unserm Stücke die beiden Waisen und auch den Reitknecht wiederfinden werden, diesen freilich in sehr veränderter Gestalt.

Übrigens liegt der unvergängliche Wert dieses

Stückes nicht in einer spannenden Handlung, sondern in der warmen Lebendigkeit, Echtheit und Feinheit, mit der die Seelen der in diesem Drama wirkenden Menschen vor uns hintreten, in den großen, weisheitsvollen Gedanken, die darin zum Ausdruck kommen, und in dem poetischen Zauber, der über das Ganze gebreitet ist. In dieser Dichtung, die man wie eine Fabel, wie ein Märchen lesen und sehen soll, weht Luft vom Libanon und Jordan, vom Sinai und Ganges. Es ist wie Fächerwehen und Palmenwiegen in diesem Stück; die Worte und Handlungen der Menschen wandeln oft wie auf weichen Teppichen dahin, und nicht nur bei der Fabel von den drei Ringen ist es uns, als lauschten wir einem morgenländischen Märchenerzähler. Wenn wir die stillen, nachdenksamen Reden dieser Menschen hören, dann befängt uns unwiderstehlich etwas wie das gemächliche, beschauliche, halb sinnende, halb träumende, phantastisch andächtige Leben des Orients.

Der erhabenste Gedanke dieses Werks, gleichsam sein Zentralfeuer, von dem alle Wärme und alles Leben der Dichtung ausströmt, ist Nathans Wort:

„Es eifre jeder seiner unbestochnen,
Von Vorurteilen freien Liebe nach!"

Im dritten Akt, in der berühmten „Fabel von den drei Ringen" *lehrt* Nathan dieses Gebot; in einer gleich gewaltigen Szene des vierten Aktes zeigt er, wie der Mensch und wie er selbst dieses Gebot *durch die Tat befolgt*.

In den letzten Jahren seines Lebens wurde Lessing in erbitterte theologische Streitigkeiten mit Eiferern und starren Dogmatikern hineingezogen. Sein letztes Wort in diesem Streite sprach er „von seiner alten Kanzel", wie er es nannte, d. h. vom Theater herab, indem er — kaum zwei Jahre vor seinem Tode —

Der Deutsche und seine Dichter.*)

Mein Thema lautet nicht: der Mensch und seine Dichter. Das Lied, das traurige Lied, das ewige Lied von den Widerständen, die dem Künstler und Dichter in der menschlichen Natur überhaupt bereitet sind, werde ich also nicht zu singen haben. Ich muß von den nationalspezialen Schabernäcken reden, die der Antikunstteufel dem Wirken deutscher Sänger in der deutschen Seele spielt. Das soll geschehen ohne Herabsetzung meines Volkes zugunsten fremder Völker. Ich spreche über fremde Völker nur mit der äußersten Vorsicht, weil ich der Meinung bin, daß die meisten Sentenzen dieser Art dem Urteile jenes Engländers gleichen, der in Calais zunächst mit einem rothaarigen und stotternden Kellner zu tun bekam und dann in seine Notiztafel schrieb: „Die Franzosen sind rothaarig und stottern." Mir fehlt die jahrelange intime Berührung mit dem Auslande, um mit Sicherheit vergleichen zu können; nur das habe ich aus eigenen und mitgeteilten Beobachtungen geschlossen, daß andere Nationen als Kunstpublikum freilich andere, aber auch recht stattliche Untugenden aufweisen. Wir aber, als deutsche Patrioten, haben uns zunächst mit deutschen Untugenden zu befassen.

*) Gesprochen auf dem Kunsterziehungstage zu Weimar 1903.

Und da ist es nun ein hervorstechender, folgenschwerer Fehler der Deutschen, daß sie fanatische Theoretiker sind. Auch das ist ja der Fehler einer Tugend. Es ist das eine Form unserer Gründlichkeit, der wir auf wissenschaftlichem und technischem Gebiete so große Erfolge verdanken. Wir haben es in den letzten Jahren vom Auslande oft genug vernommen, daß unsere Fortschritte in Handel und Gewerbe unserer soliden, theoretisch fest fundierten Bildung zuzuschreiben seien. Die Deutschen, sagt man, treiben nicht bloß Seifenbereitung, sie treiben Chemie, und dabei finden sie dann noch hundert andere gute Dinge außer der Seife. Nun ist aber Theorie in den Wissenschaften, besonders in den exakten Wissenschaften, ganz etwas anderes als Theorie in der Kunst. Die Theorie der exakten Wissenschaften steht auf den festen Füßen des Experiments und der sinnlichen Erfahrung; die Theorie der spekulativen Wissenschaften, ganz besonders der Ästhetik, schwebt auf Wolken daher, die am Morgen entstehen und am Abend zerfließen; sie ist mehr oder weniger abstrakte, metaphysische Konstruktion, die gegenüber der Schöpfungsfülle der Natur und Kunst zu allen Stunden ärmlich unzulänglich bleibt. Aber das Vertrauen des Deutschen auch in diese Theorie ist unbekümmert unbeschränkt. Ich vergesse nie die Worte einer Mutter, deren Sohn ein begabter junger Dichter war, und die mit einer petitio benevolentiae sagte: „Man muß ja bedenken: er hat alles nur ganz von sich selbst.“ Sie wollte damit sagen, daß man nicht so hohe Ansprüche stellen dürfe, als wenn er das Dichten von einem richtigen Professor gelernt hätte. Von den zwei Personen: Künstler und Professor ist für den Deutschen der Professor immer der Gescheitere, und wenn der junge Deutsche sich der Kunst zuwendet, so kauft er sich zunächst eine große Ästhetik von Vischer oder Carrière, und dann

nimmt er Iphigenie und Wilhelm Meister her und sieht zu, ob Goethe es richtig gemacht habe. Daher in Deutschland diese verhängnisvolle Überschätzung der Kritik, die es verschuldet hat, daß Männer wie Amadeus Hoffmann, Friedrich Hebbel und viele andere viele Jahrzehnte lang unter dem Schwall ästhetischer Aberweisheit begraben lagen, und unendliche Mühe dazu gehörte, diese köstlichen Schätze wieder freizulegen. Erschüttere, zermalme, erhebe die Deutschen, wie es Hebbel getan, entzücke, bezaubere sie, wie Amadeus Hoffmann — wenn morgen Herr Schulze kommt (er braucht nicht mal Professor zu sein) und sagt: Kinder, es ist nichts damit! dann sagen die Deutschen: Wie schade, daß es nichts damit gewesen ist! Man sagt zuweilen: Wenn die Leute mitunter den Mann kennten, der über Kunst schreibt, wenn sie wüßten, welch ein unwissender, banausischer Mensch oder welch ein Schelm er ist, so würden sie nichts auf seine Worte geben. Das ist falsch. Der Deutsche kann ganz genau wissen, daß Herr Schulze ein Tropf oder ein Schubjack ist: wenn Herr Schulze Gewand und Gewaffen der Theorie angetan hat, dann ist er „die Kritik", „die Autorität", „die Ästhetik", ähnlich wie ein frommer Kirchensohn auch in dem Priester, dessen Unwürdigkeit er kennt, sobald er am Altare steht, das geweihte Gefäß des göttlichen Geistes erblickt.

Es gibt ja keinen massiveren Beweis für jene gefährliche Veranlagung des deutschen Geistes als die Tatsache, daß während langer Zeitläufte in deutschen Schulen Kunstgeschichte ohne Kunst, Literaturgeschichte ohne Literatur gegeben wurde. Ein Märchen aus alten Zeiten scheint es zu sein, daß man Kindern Urteile über Goethe, Urteile über Michel Angelo und Albrecht Dürer gab, während sie von ihrer Kunst nichts oder nur karge Proben genossen, und doch ist es noch heute viel mehr als ein Märchen. Das

Urteil ist eben dem Schulmeisterstandpunkt erhabener als das Werk. Man schaue hin auf die Programme der Gesellschaften und Vereine, die ihre Mitglieder von Kunst und Literatur unterhalten! Man wird fast lauter „Vorträge über" finden; es wird allerwege „über" etwas gesprochen. Während der zwölf Jahre, in denen ich der Hamburger Literarischen Gesellschaft vorstand oder vorstehen half, habe ich immer wieder darauf gedrungen, daß man die Menschen, die zu uns kamen, an der Quelle trinken lasse, daß man ihnen Dichtungen biete und nicht Erörterungen, daß man die theoretischen Vorträge auf ein vernünftiges Maß beschränke, und daß man in diesen Vorträgen weniger kritisches Besserwissen als ein zartfühlend gescheites Einführen und Vorbereiten, ein auf den Dichter hungrig machen, vollführe. Man irrt nämlich sehr, wenn man glaubt, der Deutsche, der einen Vortrag über Uhland gehört hat, ginge nun hin und läse Uhland. Im Gegenteil; er sagt sich: Jetzt brauche ich den Uhland nicht mehr zu lesen, denn jetzt „weiß ich was über ihn". Sie freuen sich, daß sie in einer Stunde erledigt haben, wozu sie sonst zehn, fünfzehn, zwanzig Stunden gebraucht hätten. Und da sie obendrein zu Hause eine Anthologie mit sechs Gedichten von Uhland haben, so wissen sie auch etwas „von" Uhland. Nicht wissen sie, daß in Uhlands deutschem Walde alle Brunnen der deutschen Vorzeit rauschen, daß aus dem Schweigen dieses Waldes die Glocken von tausend „verlorenen Kirchen" klingen. Woher sollten sie das auch wissen? Sie haben gelernt, seine Poesie „charakterisiere eine gesunde, herbe Nüchternheit, schöne, kühle Klarheit, gesunder Sinn für Wirklichkeit, kräftige Tüchtigkeit der Gesinnung, wunderbar volksmäßige Einfachheit, klassische Vollendung der Form" — alle diese chemischen Formeln haben sie am Schnürchen — aber wer hat sie einmal zu der

verlorenen Kirche im Walde geführt; wer hat einmal ihr Herz ganz still gemacht vom Geschwätz der Klugen, daß ihr Ohr die Quellen der Einsamkeit klingen hörte? Ich habe die Beobachtung gemacht, daß unter den Vorträgen „über" besonders diejenigen Anklang fanden, die ein mäßiges, wohlabgeschlossenes, gleich mitzunehmendes Wissenspensum wie ein wohlgeschnürtes und leicht zu tragendes Paketchen den Zuhörern in die Hand gaben. Was die Kunst angeht, auch das ist den Deutschen in erster Linie ein Wissen. Sie sind ein Volk, das immer lernen will; gewiß ein edler, erfreulicher Trieb, wenn er sich nur nicht auf Gebiete verirren wollte, auf denen er nichts zu suchen hat. In der Kunst kommt man wohl durch Schauen und Fühlen zum Denken, niemals aber durch Denken zum Schauen und Fühlen. Das ist, was die Lehrer unserer Kinder und Jünglinge noch immer nicht beachten.

Die Lehrer unserer Kinder! Kein Vorwurf soll sie treffen. Denn sie geben nur weiter, was sie empfangen haben. Auch sie haben jene Stunden durchkosten müssen, die da begannen:

„In einem Tal bei armen Hirten,
Da dom da dom da dom da domda."

Das sind vierfüßige hyperkatalektische Jamben. Oder wo es hieß:

„Süßer Wohllaut schläft in der Saiten Gold — sind denn die Saiten wirklich von Gold gewesen? I bewahre, Schafsdärme werden es gewesen sein. Der Dichter nennt sie bloß golden, weil sie wie Gold klingen, — das nennt man eine Metapher."

Auch sie haben hören müssen, der Dichter von „Schäfers Sonntagslied"

„wollte in diesem trefflichen Gedicht den Gedanken aussprechen, daß auch in der schönen, überall zur Andacht stimmenden Gottesnatur ein rechter Gottesdienst möglich sei, wenn man, wie der Schäfer, durch Berufsgeschäfte von der erbaulichen Kirchengemeinschaft abgehalten werde."

Welch ein Gipfel banausischen Unverstandes zeigt sich in solchen Versuchen, die Lebensfülle eines Kunstwerkes, eines Weltausschnittes, der tausend mitklingende Stimmungen, Empfindungen und Gedanken in sich begreift, auf einen klapperdürren Gedanken zu reduzieren! Ist es da wirklich noch ein weiter Schritt zu der Antwort eines Schülers, der auf die reglementsmäßige Frage, was Goethe mit dem Erlkönig habe sagen wollen, erwiderte: „Der Dichter will uns zeigen, daß es auf dem Lande zu wenig Ärzte gibt"? In diesem unkünstlerischen Geiste sind unsere Lehrer im großen und ganzen gebildet worden, und man gebe sich nicht der Meinung hin, daß diesem Geiste schon ein nennenswerter Abbruch geschehen wäre.

Dieser unkünstlerische Geist hat noch ein anderes Gesicht als das theoretische; das ist das moralische. Ein ausländischer Dichter sagte auf einem Bankett, das ihm zu Berlin gegeben wurde, Paris sei das ästhetische, Deutschland das moralische Gewissen der Welt. An der zweiten Hälfte dieser Antithese ist etwas Richtiges. Ich weiß nicht, ob die Deutschen moralischer sind als andere, gleich entwickelte Völker; aber sie schätzen die Moral außerordentlich, das weiß ich. Sie schätzen sie so hoch, daß sie sie selbst dort zur absoluten Herrscherin erheben, wo sie nichts zu herrschen hat: in der Kunst. Auch unsere Pädagogik verfolgte bisher mit der Dichtung moralische, religiöse, patriotische, historische, geographische, naturwissenschaftliche, grammatische, stilistische, rhetorische und Gott weiß was für Zwecke, besonders moralische; nur das Kunstwerk als Kunstwerk kam nicht zu seinem Recht. Aber man würde sehr irren, wenn man dergleichen Anschauungen nur bei der Pädagogik suchte. Diese Auffassung vom dichterischen Kunstwerk ist leider so echt deutsch, daß sie alle Schichten und Klassen unseres

Volkes beherrscht. Ein berühmter Gelehrter und auf den verschiedensten Gebieten hochgebildeter Mann, ein ideal gestimmter und mit allen Strebungen seiner Seele vorwärts gerichteter Mensch war es, der noch vor kurzem zu mir sagte: Wenn mir ein Kunstwerk etwas sein soll, dann muß ich eine praktische Lehre für mein Leben daraus ziehen können. Nun ziehe aber mal einer eine Lehre fürs Leben aus dem „Erlkönig" oder aus dem Goetheschen „Fischer" oder aus der ewig herrlichen „Braut von Korinth" oder aus Mörikes „Um Mitternacht" oder aus Heines „Loreley" usw. usw.! Man sollte glauben, an solchen ewigen Werken müßt' es den Deutschen klar werden, daß das Höchste und Eigentlichste der Kunst bestehen kann ohne alle moralischen und sonstigen praktischen Absichten und Beimischungen. Aber wenn man ihnen sagt: die Kunst ist von aller Moral gänzlich unabhängig, dann erwidern sie sofort: Also verteidigen Sie die Pornographie, die Schmutzliteratur? Man muß es ihnen immer wiederholen, daß ein Werk mit unsittlicher Absicht schon deshalb nicht Kunst sein kann, weil es nicht aus künstlerischer Absicht entsprang, daß jedes wahre Kunstwerk, zeige es einen noch so krassen Realismus, einen Magneten birgt, der nach oben weist, wie unter der Windrose des Schiffers eine lebendige Nadel sitzt, die der Scheibe ihre unverwandte Richtung nach Norden gibt. Die Deutschen und ihre Lehrer müssen es verstehen lernen, daß derjenige, der von der Kunst vor allem sittliche und unterrichtende Wirkung verlangt, einem Menschen gleicht, der bei einem lieben Besuche vor allem auf die Geschenke sieht, die er mitbringt. Wo die Kunst erscheint, da bringt sie hundertfältige Geschenke mit und achtet ihrer nicht; aber das herrlichste ist, daß sie selber da ist; ihre Erscheinung, ihre Gegenwart erhellt unser Denken, durchglüht unser Fühlen, entflammt unser Wollen, reift

unser Vollbringen, kurz, erhebt und fördert durch anbetende Freude unser ganzes Leben. Solange wir den himmlischen Gast nicht um seiner selbst willen lieben und empfangen, solange wird der Deutsche nicht zu seinen Dichtern gelangen.

Einstweilen geht der Deutsche im allgemeinen noch lieber zu französischen, englischen, belgischen, holländischen, nordischen, russischen, italienischen, spanischen, ruthenischen, kroatischen und bosniakischen Dichtern als zu seinen eigenen. Durch unsere Schulen geht eine fromme Mär, geht von Geschlecht zu Geschlecht die Sage, daß G. E. Lessing die literarische Fremdherrschaft in Deutschland, besonders die der Franzosen, gebrochen habe. Es ist ja auch etwas Wahres daran; nur wird das gleichsam mit dem stillschweigenden Zusatze kolportiert, daß es seitdem mit den literarischen Fremdherrschaften in Deutschland ein- für allemal aus und vorbei sei. Muß ich hier betonen, daß ich keine literarischen Schutzzölle will? Muß ich sagen, was selbstverständlich ist: daß das Große und Bedeutende in der Kunst allen Völkern gehört und mit Recht alle nationalen Schranken niederwirft? Der Gedanke einer Weltliteratur, wie sie Goethe verstand, hat für mich nichts Schreckendes, und das Ideal Jesu Christi: „Ein Hirt und eine Herde" steht mir über allem Nationalen. Aber freilich bin ich der Ansicht, daß wir diesem Ideal nicht durch leichtherzige Aufgabe unserer Nationalität, vielmehr durch deren kulturgemäße Entwicklung näher kommen. Und auch Goethe dachte sich jene Weltliteratur nur unter der Voraussetzung, daß beim Tauschverkehr mit den anderen Nationen „die Bilanz dieses Verkehrs für uns günstig ausschlage", und „uns Deutschen eine ehrenvolle Rolle vorbehalten" sei. „Wir haben", sagt er, „im literarischen Sinne sehr viel vor anderen Nationen voraus, sie werden uns immer mehr schätzen lernen, und wäre

es auch nur, daß sie von uns borgten ohne Dank und uns benutzten ohne Anerkennung."

Aber von einem Borgen des Auslandes bei uns, selbst ohne Dank und Anerkennung, ist noch heute wenig zu spüren. Dagegen werden vier Fünftel bis fünf Sechstel unseres Romankonsums vom Auslande bestritten; zwei Drittel bis drei Viertel unseres Bühnenrepertoires (von der Oper abgesehen) füllt das Ausland. Die Namen Georges Ohnet, Rudyard Kipling und Mark Twain sind den Deutschen vertrauter als diejenigen Th. Storms, Th. Fontanes und Wilhelm Raabes, und Henrik Ibsen spielt bei uns eine größere Rolle als Hebbel und Kleist, Grillparzer und Anzengruber, obwohl jeder von ihnen nach meiner unmaßgeblichen Meinung drei Ibsen wert ist. Unsere Bühnen beeilen sich, nicht nur die starken — das würde ihnen niemand verübeln —, sondern auch die allerschwächsten Erzeugnisse eines Björnson, eines Ibsen, Maeterlinck, Strindberg, Annunzio usw. usw. aufzuführen, während in allergrößten deutschen Städten Hebbels „Genoveva", „Gyges", „Herodes und Mariamne", Otto Ludwigs „Erbförster", Kleists „Penthesilea" vor kurzem „zum überhaupt ersten Male" gegeben wurden, von vielen deutschen Bühnendichtungen zu schweigen, die dort und anderswo überhaupt noch nicht gegeben wurden. Unsere Kritik rezensiert fremde Kunst mit dem Zylinder in der glacébeschuhten Hand, deutsche Kunst dagegen traktiert sie mit dem beschmutzten Stiefelabsatz. Wir übersetzen ausländische Schriftsteller dritten bis fünften Ranges und füllen unsere Zeitungen und Zeitschriften damit, während unter unseren besten Poeten schmählich viele Mangel leiden, und der Klingelbeutel für sie im Lande herumgehen muß. Wir machen seit Jahren für Mr. Mark Twain eine wüste Reklame, als wenn wir dafür bezahlt bekämen, eine Reklame, um deren zehnten

Teil wir einen deutschen Autor steinigen würden; wir übersetzen die albernsten Pariser Boulevardschwätzereien und tischen sie unseren Volksgenossen mit der selbstgeglaubten Versicherung auf, sie seien voll des seit Jahrhunderten berühmten französischen Witzes und Esprits, wenn sie auch durch unsere Witzblätter weit in den Schatten gestellt werden; wir rüsten durchreisenden fremden Autoren und Schauspielern feierliche Bankette und Empfänge, während das andere Land um einen deutschen Dichter oder Schauspieler von gleichem Range noch nicht einmal einen Nachtwächter in Bewegung setzen würde. Natürlich nehmen wir damit nicht nur unseren eigenen Dichtern Luft und Licht, wir setzen auch unsere deutsche Literatur in den Augen der anderen Nationen tief herab; das Allerschlimmste aber ist, daß wir deutsche Kunst mit undeutschen Maßstäben messen. Seit Jahrzehnten wird unsere deutsche Dramatik mit norwegischer und französischer, unsere Novellistik mit nordischer, französischer und russischer Elle mißhandelt. Ein in manchen Dingen gewiß bewundernswerter Spezialist wie Ibsen, dem außer der moralisierenden Psychologie so gut wie alle Bestandteile deutschen Wesens fehlen, war im öffentlichen und privaten Urteil zu einer Keule geworden, mit der man deutsche Kunst erschlug. Schiller durfte man lästern, allenfalls auch Goethe, von den Kleineren nicht zu reden; aber Ibsen durfte man nicht beurteilen, nur ehrfürchtig bewundern, auch den „Baumeister Solneß", auch die „Frau vom Meere", auch den „Borkmann", auch „Wenn wir Toten erwachen". Ihn nachahmen wollen, war schon Blasphemie; in einer Vorstellung der „Wildente" lächeln, ein Sakrilegium. Die deutsche Ausländerei hat sich niemals grotesker gezeigt als im schrankenlosen Ibsenkultus. Und die düstere, müde, schwermütige, pessimistische und passive Novellistik der

Russen rückte man uns als Muster vor, uns, einem wiedergeborenen, neu aufstrebenden Volke voll Kraft und Hoffnung und sichtbaren Gedeihens! Gottlob, wir sind ein Land, in dem noch der Wein gedeiht; wir haben goldene Kornfelder von Süden bis Norden, wir haben immerlebendige Ströme, und unsere Wälder sind voll Gesang. Wir wollen ein Kunsturteil, das aus unserem Lande und unserem Wesen erwachsen ist, und wollen uns weder vom Norden unsere Wärme noch vom Süden unsere Frische, weder vom Westen unsere Träne noch vom Osten unser Lachen nehmen lassen. Nichts Größeres kann die künstlerische Erziehung tun, als dem unseligen deutschen Erblaster der Ausländerei den Boden entziehen. Wie kann sie das? Etwa durch genau abwägende Beurteilung oder gar durch Herabsetzung des Fremden? O nein. Urteil und Warnung vermögen nichts im Vergleiche zur Ernährung. Und so weisen uns alle Wege zuletzt auf dieselbe Forderung: Laßt unsere Jugend nicht Kunst inhalieren über dem Verdampfungsapparat der Ästhetik, sondern setzt ihr den frischen, vollen Trank an die frischen Lippen! Kunst, die durch den Verstand genossen wurde, sieht überall gleich aus: der Verstand ist ein Gleichmacher. Pflanzt den Kindern und jungen Leuten deutsche Kunst unmittelbar ins Herz, und es müßte wider alle Natur zugehen, wenn das nicht in deutschen Herzen Wurzel schlüge und fortkäme, was dem gleichen Boden eines deutschen Herzens entsprossen ist.

Wer Italien, wer die Alpen und andere Gegenden der Fremde gesehen hat, der weiß, daß es auf Erden Plätze gibt, die im allgemein ästhetischen Sinne schöner sind als irgendein Stück deutscher Erde. Wer aber die Heimat mit Sinnen und Gefühl angeschaut und durchlebt hat, der weiß auch, daß kein Fleckchen der Erde das andere ersetzen kann, daß auch ein Paradies im

Pendschab oder auf Ceylon ihm nicht das sagen kann, was die Wiesen und Hecken seiner Heimat mit ihm gesprochen haben, von Schicksalsbeziehungen zur Heimat vollkommen abgesehen. Und so kann, wer deutsche Dichtung in Sinnen und Gefühl genossen und erlebt hat, getrost — obwohl ohne Grund — der Meinung sein, daß andere Völker Größeres und Schöneres besäßen: das wird er wissen, daß es das „Lied an den Mond" oder das „Lied von der Glocke" nur einmal in der Welt gibt, und daß die Geister, die diese Lieder unsichtbar umschweben, nur auf den Ruf dieser Lieder erscheinen.

Ein Geschwister des vorliegenden Bandes ist das Buch:

Blühender Lorbeer

Plaudereien und Andachten über deutsche Dichter von

Otto Ernst

10. Tausend. In vornehmster Ausstattung brosch. M. 3.—, geb. M. 4.—

Selten wohl hat ein Buch bei der Kritik eine so **einmütige Anerkennung** gefunden; von den vielen glänzenden Urteilen lassen wir einige hier folgen:

Der Dichter über den Dichter. Dieses Buch ist für den, der die durchschnittliche literarische Kritik kennt, **ein Gruß wie von heller Sonne,** ein Etwas, das lauter Wärme und Leben ist. Es ist, als ob so erst der Dichter Leben gewänne, von dem er spricht. Als verstünden wir durch ihn erst die lichtvolle Kraft Friedrich Hebbels und Gottfried Kellers wahrhaft schlichte, lyrische Kunst, als wandelten nun Schiller und Lessing wie moderne Menschen unter uns, warmen Herzbluts voll und die Augen sprühend vom Reichtum des Innern. Als bekäme man jetzt erst ein Herzensverhältnis zu den Sängern und Spähern, zu den Dichtern und Weisen unseres Volkes. Sie zu lieben, stellt er sie vor uns, blühenden Lorbeer um die Altäre zu schlingen, auf denen sie der deutschen Seele die Opfer ihres Herzens dargebracht. Bad. Neueste Nachr., Mannheim.

Wenn man von Otto Ernst spricht, muß man so tun, wie er es von den Dichtern tut: mit ruhiger, klarer, voll Liebe verhaltener Stimme. Es ist wohltuend, zu lauschen, wie nun ein Dichter über Dichter spricht, nachdem so oft Ästhetiker, statt den Dichter selbst zu beleuchten, sich in das Brillantfeuerwerk der Selbstbeleuchtung stellten. Das, was mich bei der Lektüre des „Blühenden Lorbeer" am meisten gepackt hat, **ist die große, verstehende Liebe und der Drang, ein rechtes Herzensverhältnis zwischen den Lesern und den Dichtern herzustellen.** Wie wunderbar sich Otto Ernst, ein Selbstschaffender, in den Geist anderer Dichter hineinversenkt hat, mit welcher Hingabe er die uns bekannten Gestalten neu aufgebaut hat, ist ein Erlebnis, für das man ihm dankbar sein muß. Aus der Fülle der

Plaudereien und Andachten will ich vor allem Th. Fontanes meisterhaft getroffenes Porträt hervorheben, dann die Profile Heines, Anzengrubers und nicht zuletzt den Aufsatz über Lessing, der in **seiner scharfen Analyse und großzügigen Charakterisierungskunst** vor allem **an den Vater der deutschen Kritik, an Lessing selbst, erinnert.** Pester Lloyd.

Otto Ernst ist nicht nur ein feiner Dichter, sondern auch ganz entschieden **einer der geistreichsten und kenntnisreichsten Denker unserer Zeit.** Diese Abhandlungen (den Begriff trocken muß man hier aber ausschalten) vereinigen alle Vorzüge des glänzenden Schriftstellers: eine außergewöhnliche Beweglichkeit, **Leben sprühendes Temperament und leuchtenden Humor.**

Bayrische Lehrerzeitung, Nürnberg.

Dieses Buch wird Otto Ernst **viele neue Freunde eintragen und — Feinde.** Letzteres besonders durch seine **mit unerhörtem Freimut und siegender Dialektik** durchgefochtene Verteidigung **Heines.** Kaum noch ist Treffenderes, Feinfühligeres über den vielumstrittenen Dichter gesagt worden, dem indes selbst die Feinde Genie zuerkennen müssen. Aber auch in der Charakterisierung anderer literarischer Größen, wie Fontane, Anzengruber u. a., erweist Otto Ernst **eine eminente Begabung, das Ding am rechten Ende anzufassen** und uns mit wenig Strichen ein treues Bild der betreffenden Persönlichkeit zu geben. Vor allem ist dieses Buch **mit einem übervollen Herzen** geschrieben, **es wird mit Leidenschaft gelesen werden** und selbst da, wo es Widerspruch erweckt, anregend, fördernd wirken.

Leipziger Neueste Nachrichten.

Eine ebenso spannende wie vornehme, Geist und Herz gleichmäßig erquickende Lektüre bilden die

Bühnendichtungen von Otto Ernst.

Flachsmann als Erzieher

M. 2.—, geb. M. 3.—

Die größte Sünde . . M. 2. , geb. M. 3.—

„Ganz außerordentlich gelungen ist die Darstellung des Menschlichen in diesen Kraftmenschen. Ich kenne in unserer neuesten Literatur nur ein Beispiel, wo sich die Dinge in gleicher unerbittlicher Folgerichtigkeit entwickeln."

Th. Fontane.

Die Gerechtigkeit

(Die Revolverjournalisten).
M. 2.—, geb. M. 3.—

„Ich habe mich an der künstlerischen Durchführung der ‚Gerechtigkeit' aufrichtig erfreut, ihren Mut auf das höchste anerkannt und ihre Echtheit und Wahrheit bewundert."

Ernst v. Wildenbruch.

„Eine glänzende Satire — eine Fülle von souveränem Humor."

Paul Heyse.

Ortrun und Ilsebill

(Märchenkomödie)
M. 2.50, geb. M. 3.50

„Ich halte es für eine bloße Autosuggestion, wenn jemand bei einem Märchendrama von Shakespeare mehr empfindet als bei einem von Otto Ernst."

Dr. Wilh. Bode, Herausgeber der „Stunden mit Goethe".

„Ein Springquell echter Poesie."

Peter Rosegger.

Bannermann

M. 2.—, geb. M. 3.—

„Eine der reifsten Sachen, die Otto Ernst geschrieben hat. Es steckt viel Mut darin, viel Überzeugung, viel überlegener Humor, viel Beobachtungsgabe. Die wunderschöne Liebesszene ist eine der keuschesten und deutschesten, die man schon seit langem gesehen."

Das literarische Echo.

Tartüff der Patriot

M. 2.—, geb. M. 3.—

Das Jubiläum

M. —.75, geb. M. 1.25

„Hohen Genuß hat mir auch die Sprache dieser Dichtung bereitet; ich möchte sie meisterhaft nennen. Mutatis mutandis erinnert sie mich an ‚Hermann und Dorothea'; ihr immer der inneren Wahrheit getreu Bleibendes bildet das tertium comparationis.

Wilh. Jensen.

Jugend von heute

M. 2.—, geb. M. 3.—

„Eine deutsche Komödie ist es, eine so echt deutsche und eine so echte Komödie sogar, wie sie seit Jahren von keinem geschrieben worden ist, dabei eine Dichtung und schließlich ein Manneswort an die Zeit."

Ferdinand Avenarius.

Die Liebe höret nimmer auf

M. 2.- , geb. M. 3.—

34128

Schmidt, Otto Ernst

Lasst uns unsern Kindern leben.

81

PT
2638
.M5
L3

DATE | ISSUED TO

34128

PT
2638
.M5
L3